EDITORI:
ELENA PLATON LAVINIA VASIU DIANA ROMAN CRISTINA BOCOȘ

DISCURS POLIFONIC ÎN ROMÂNA CA LIMBĂ STRĂINĂ (RLS)

4/2024



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)
ACTELE CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE
Ediția a IV-a/2023, Nr. 4/2024

Editori:
Elena Platon | Lavinia Vasiu | Diana Roman | Cristina Bocoș

Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)

ACTELE CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE

organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană
de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca
6–7 octombrie 2023

Ediția a IV-a/2023, Nr. 4/2024

Editori:
Elena Platon | Lavinia Vasiu | Diana Roman | Cristina Bocoș

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2024

ISSN 2734 – 8261
ISSN-L 2734 – 8261

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu, nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Cuprins

Cuvânt-înainte

Volumul celei de-a patra ediții a Conferinței Internaționale *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, organizată din doi în doi ani de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană, este unul special, din mai multe puncte de vedere.

În primul rând, ne aflăm într-un an aniversar, Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca împlinind o jumătate de veac de existență, asemenea celorlalte catedre de limba română pentru studenți străini de la universitățile din București, Iași și Timișoara. Așadar, acest număr marchează o vârstă frumoasă, de maturitate deplină atât pentru dimensiunea didactică a RLS, cât și pentru activitatea de cercetare a specialiștilor din domeniu, care s-a intensificat semnificativ în ultimele două decenii. Ne gândim, de asemenea, și la dimensiunea impresionantă a volumului, ce cuprinde douăzeci și șapte de studii, însumând peste trei sute nouăzeci de pagini și devenind, astfel, cel mai consistent material, din punct de vedere cantitativ, publicat în această serie. Nu putem decât să ne bucurăm împreună de numărul impresionant de contribuții, mai ales că, în urmă cu opt ani, când am inaugurat seria acestor volume consacrate lucrărilor conferinței noastre, ne întrebam dacă vom avea suficiente contribuții pentru a tipări un volum „onorabil", ținând cont că ne aflăm într-un domeniu de nișă al științelor filologice.

Tocmai din aceste rațiuni, ținem să le mulțumim călduros tuturor autorilor pentru promptitudinea de care au dat dovadă și pentru faptul că ne-au sprijinit să edităm acest volum în timp util, astfel încât să poată fi prezentat la *Masa rotundă aniversară* pe care o pregătim în luna septembrie a acestui an. Mulțumim, de asemenea, editorilor, tehnoredactorului și editurii Presa Universitară Clujeană pentru toată strădania de a înlesni apariția acestui volum înaintea marelui moment aniversar.

În egală măsură, suntem bucuroși să constatăm că, alături de cercetătorii cu experiență și de colaboratorii noștri fideli, în acest an se adaugă noi specialiști, care îmbogățesc, prin vocile lor, discursul polifonic din câmpul RLS. Cu fiecare ediție a conferinței, acest discurs se extinde, aducând noi tonalități, în funcție de profilul variat al publicului-țintă, de marea diversitate a contextelor de predare și, nu în ultimul rând, de abordările teoretice asumate, care lărgesc și modelează întreaga viziune despre limba română predată vorbitorilor nonnativi.

Nu în ultimul rând, prezența masivă a tinerilor doctoranzi, unii dintre ei proaspeți absolvenți ai masteratului de RLS/RLNM, ne aduce un alt prilej de bucurie, asigurându-ne că soarta domeniului este pe mâini bune și că, la viitoarea mare aniversare, aceștia vor continua, cu responsabilitate și pasiune, dialogul inițiat în urmă cu aproape un deceniu, în cadrul acestei manifestări.

După cum spuneam și în deschiderea volumelor anterioare, fiecare nouă ediție aduce un prețios material științific, colorând încă niște pete albe de pe harta câmpului nostru de cercetare și provocând un nou salt calitativ. Majoritatea studiilor reunite aici dovedesc, din plin, îndrăzneala de a ataca noi direcții de cercetare, despre care nu s-a vorbit încă în câmpul RLS. Menționăm, spre ilustrare, studiile despre utilizarea și rolul ChatGPT în predarea RLS (Anca Ursa, Cristina Varga) sau despre impactul traducerilor automate ori al platformelor online asupra acestui proces (Alexandra Ilie, Maria-Simina Suciu). Și abordarea lexiculturală, bine conturată, din punct de vedere teoretic, în alte spații academice (francez, italian, spaniol, portughez, american etc.) este adusă, pentru prima dată, în discuție în RLS de către Elena Platon și Olivia-Carmen Țîrlea.

De asemenea, problema proiectării curriculare, deși constituie o constantă printre preocupările profesorilor de RLS, este abordată, de data aceasta, prin valorificarea unor teorii și concepte din lingvistica cognitivă menite să formeze o nouă viziune asupra designului educațional în RLS (Ioana Sonea). Tot cu titlu de noutate, remarcăm studiul consacrat principiilor care ar trebui urmate în dezvoltarea nivelului preA1 de limba română și rolului acestora în elaborarea sarcinilor de lucru, elaborat de către Ștefania-Lucia Tărău și Antonela-Carmen Arieșan. Competența parafrastică în limba română, abordată și în volumul precedent al conferinței, din perspectivă terminologică, devine subiectul unui nou studiu (Alexandra Gabriela Olaru), care, acum, se concentrează pe analiza de corpus, comparând parafrazele realizate de către vorbitorii nativi și nonnativi, pe baza aceluiași enunț-sursă, pentru a vedea în ce măsură diferă percepția celor două categorii de vorbitori asupra limbii.

Semnalăm și deschiderea tot mai mare spre analiza modului în care sunt vizate funcțiile comunicative în manualele de RLS (Anca-Lorena Sacalîș), dar și a strategiilor de comunicare identificate în producțiile scrise ale nativilor arabi, turkmeni, albanezi și francezi (Isabella Șinca). Textul literar, neglijat în predarea RLS odată cu limitarea ponderii metodei tradiționale gramatică-traducere și cu orientarea spre abordările acțional-funcționale din ultimele două decenii, revine, în forță, în atenția specialiștilor, care ne sensibilizează în legătură cu necesitatea de a-l readuce în clasă și de a-i valorifica întreg potențialul pentru stimularea creativității lingvistice a studenților noștri (Amalia Cotoi, Cristina-Elena Gogâță, Ioana Hodârnău).

Competența lingvistică, în special cea gramaticală, ocupă, în continuare, un rol central printre preocupările specialiștilor, care se apleacă fie asupra chestiunilor legate de dezvoltarea competenței gramaticale (Diana-Maria Roman), fie asupra dublării complementului indirect, într-o analiză temeinică, bazată pe un corpus semnificativ (Simona Neagu, Carmen Mîrzea Vasile).

Totodată, tinerii cercetători sunt interesați și de nivelul discursiv, analizând, din acest punct de vedere, producțiile scrise de nivel B1 ale studenților străini

(Luminița-Daniela Fodor). Nu lipsesc nici studiile destinate compartimentului lexical. Unul dintre acestea vizează construcțiile binare, oferindu-ne atât o definiție a acestora, cât și o clasificare a lor în funcție de tiparele structurale, alături de câteva exerciții menite să contribuie la o achiziție cât mai eficientă a acestora (José Damián González-Barros González). Cel de-al doilea articol se concentrează pe achiziția progresivă a lexicului în cazul limbajelor specializate, mai precis, al limbajului medical (Daniela Kohn), urmărind gradul de corelare a materialelor de specialitate în ceea ce privește progresia lexicală. Un alt tip de limbaj specializat, aferent științelor umaniste și artelor, este abordat într-un cadru mai general, legat de predarea limbii române pentru scopuri specifice (Anamaria-Bianca Tonț), în vreme ce limbajul politico-juridic este analizat din perspectiva activităților de producere a discursului oral (Andreea-Victoria Grigore), fapt ce demonstrează că perspectiva comunicativă a început să marcheze, din ce în ce mai mult, și predarea acestor limbaje.

Remarcăm și preocuparea pentru asigurarea unui nivel de autenticitate cât mai ridicat la cursurile de RLS, după cum reiese din studiul elaborat de către Anamaria Caramangiu pe marginea modului de pregătire a unui interviu de angajare în limba română destinat vorbitorilor spanioli, ca tehnică de predare bazată pe materiale autentice. Dimensiunea interculturală este reprezentată prin studiul Alionei Sobol, iar cea culturală este asigurată prin două studii despre oameni, locuri și cărți care au fost: unul, aparținând lui Adrian Chircu, despre gramatica pentru francofoni a lui I.A. Candrea, și celălalt, al Dianei V. Burlacu, despre Gustav Weigand și Institutul Limbii Române din Leipzig.

Tabloul tematic este completat și de studii rezultate în urma experienței de lucru cu un nou tip de public-țintă, în speță, vorbitorii ucraineni de limba română (Irina Marinela-Deftu), dar și de un articol consacrat procesului de evaluare, care se bucură, în continuare, de interesul tinerilor doctoranzi (Georgiana-Anamaria Sălăgean).

Având în vedere dimensiunile impresionate ale acestui material, ne-am limitat la o prezentare schematică a ariilor tematice și invităm cititorii ca, în funcție de propriile interese, să lectureze, în liniște, studiile, pentru a descoperi idei și recomandări care să-i ghideze atât în munca la clasă, cât și în viitoarele cercetări. Echipa extinsă a Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană va susține, și pe viitor, activitatea de cercetare în câmpul RLS, organizând cea de-a cincea ediție a acestei conferințe în toamna lui 2025, ale cărei lucrări vor constitui obiectul unui nou volum.

Elena Platon

La granița dintre cuvânt și tăcere. Fundamentele unui dicționar lexicultural

Elena Platon
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *On the border between word and silence. The foundations of a lexicultural dictionary*. The primary objective of our work is to initiate a discussion about the lexicultural approach in the acquisition of Romanian as a foreign language. To date, the term ”lexiculturem”, which defines the foundational concept of this research area, does not appear in Romanian dictionaries and has never been used in the field of teaching Romanian as a foreign language. Our main goal is to familiarize Romanian specialists with lexiculturology or lexicultural pragmatics, a theory formulated in the '90s within the French-speaking environment, and to make them aware of to the need for in-depth and systematic theoretical reflections on words endowed with a cultural charge shared by the majority of native speakers. Additionally, there is a need to develop didactic tools that facilitate foreigners' access to Romanian culture through lexiculturemes. Starting from a widely circulated lexiculturem identified in everyday discourse, we outline the methodological framework required for theoretical interpretation and the development of practical intervention models, which are essential to teaching words and lexical units with added cultural load to non-native speakers. For this purpose, we present the principles of the lexicultural approach and categorize the types of lexicultural terms, providing examples specific to the Romanian language. Furthermore, we discuss the principles that should guide the development of a future dictionary of Romanian lexicultural terms for foreigners, as well as the challenges inherent in implementing this lexicultural approach.

Keywords: *lexicultural approach, lexicultural pragmatics, lexiculturem, culturem, suitcase words, verbal palimpsest, shared cultural load, culture-vision, culture-action, cultural implicit*

1. Un Dorel, doi Dorei... sau *Doreliada românească.* Preambul

Ideea acestui articol a pornit de la titlul unei știri online: *„Doreii” de la Serviciul de ridicări de la primăria Cluj-Napoca au distrus mașina unei clujence. Au scăpat-o de pe platformă*[1]. În ziua următoare, am asistat, în fața unui magazin din centrul Clujului, la o conversație dintre două vânzătoare. Acestea, intrigate de pana de curent instalată în miezul zilei, erau sigure că

[1] Știre din 29.09.2023, disponibilă pe: https://adevarul.ro/stiri-locale/cluj-napoca/masina-distrusa-de-doreii-de-la-serviciulridicari2304173.html#google_vignette.

Doreii care fac reparații pe strada din apropiere ar fi responsabili de respectivul incident. Pornind de la substantivul propriu utilizat la forma de plural în comunicarea discursivă, ne-am întrebat cât de familiar este acest personaj pentru români și am continuat investigațiile. Constatând existența unei adevărate *Doreliade* pe Internet, am deschis și alte știri cu titluri similare și am observat că, de la Satu-Mare până la Constanța și din Timișoara până la Bacău, aproape fiecare oraș din România își are... *Dorelul* său. Mai mult, acesta părea să se fi mutat și în Bulgaria, Germania ori chiar Azerbaidjan, devenind o figură prototipică a dezastrelor de tot felul, în special a celor cauzate de o pană de curent. Realitatea lingvistică ne-a arătat, astfel, că titlurile știrilor online abundă, cel puțin de prin 2010, de *Dorei*. De pildă, la știrile Pro TV, se afirmă cu convingere: *Dorel există. A tăiat un cablu electric în plină zi.*[2], iar, pe alte site-uri, apar informații asemănătoare: *Dorel de la Constanța lovește din nou. Cablurile feroviare ce alimentau stația, tăiate cu excavatorul.*[3]; *Un Dorel care lucra la canalizare a tăiat un cablu și a lăsat vama din Satu Mare fără curent.*[4]; *Dorel lovește năprasnic la Timișoara.*[5], și seria continuă cu alți Dorei din Bacău, Halmeu, Deva, Bragadiru, Constanța ș.a.m.d., evenimentele mutându-se și dincolo de granițe: *Dorelul azer a tăiat cablul la vamă. Așteptăm de la prânz între țări.*[6]*; Dorel a ajuns în Germania. HAOS în Berlin, după ce un muncitor a tăiat un cablu greșit.*[7]. În sfârșit, *„Dorel” de Bulgaria*[8] e acuzat că a întrerupt conexiunea la internet dintre Germania și Asia, timp de 10 ore.

Empatizând cu dificultățile pe care le-ar putea avea un vorbitor nonnativ de nivel elementar (A1-A2) în receptarea mesajelor al căror erou este noul personaj din folclorul urban românesc, mai ales atunci când substantivul propriu apare la plural[9], am făcut un banal exercițiu de imaginație, reconstituind pașii pe care acesta i-ar face pentru a identifica, fără ajutor din afară, sensul cuvântului

---

[2] Știre din 27.03.2023, disponibilă pe: https://stirileprotv.ro/video/dorel-exista-a-taiat-un-cablu-electric-in-capitala-in-plina-zi/60438169.

[3] Știre din 11.06.2023, disponibilă pe: https://clubferoviar.ro/cabluri-feroviare-taiate-cu-excavatorul.

[4] Știre din 13.12.2022, disponibilă pe: https://ziare.com/dorel/trafic-tiruri-vama-halmeu-satu-mare-blocat-curent-electric-muncitor-cablu-taiat-1777504.

[5] Știre din 13.07.2021, disponibilă pe: *https://www.opiniatimisoarei.ro/dorel-loveste-naprasnic-la-timisoara-3000-de-locuinte-ramase-fara-curent-dupa-ce-muncitorii-au-taiat-un-cablu-pe-santierul-de-pe-cetatii/13/07/2021.*

[6] Știre din 26.07.2012, disponibilă pe: https://www.freemiorita.ro/dacioti/dorelul-azer-a-taiat-cablul-la-vama-asteptam-de-la-pranz-intre-tari/.

[7] Știre din 20.02.2019, disponibilă pe: https://www.b1tv.ro/externe/dorel-a-ajuns-in-germania-haos-in-berlin-dupa-ce-un-muncitor-a-taiat-un-cablu-gresit-zeci-de-mii-de-locuitori-fara-curent-electric-263399.html.

[8] Știre din 23.08.2010, disponibilă pe: https://evz.ro/dorel-de-bulgaria-903958.html.

[9] Este foarte probabil ca ascultătorul străin să nu realizeze că forma de plural *Doreii* reprezintă un substantiv propriu, majuscula nefiind recunoscută, întotdeauna, de către aceștia ca marcă a numelor.

Dorel. Pornim de la premisa că receptorul străin a reușit să formuleze o ipoteză corectă despre forma de singular a substantivului buclucaş, prin analogie cu *ghiocel, ghiocei* sau *băiețel/băieței*. Odată depistată forma de bază, un fervent utilizator al DEX-ului s-ar putea îndrepta spre acest instrument lexicografic destinat nativilor, unde, din păcate, nu va găsi nicio intrare pentru *Dorel*. În schimb, o simplă căutare pe Google, îl va conduce spre alte știri, cum ar fi: *Un „Dorel" de la finanțe a amorsat bomba desființării pensiilor private!*[10], complicându-i și mai mult sarcina.

Împingând mai departe acest joc, îl urmărim pe protagonistul nostru virtual navigând online și întâlnindu-se cu *Dicționarul enciclopedic*, unde, în sfârșit, va descoperi informații despre diferite personalități române, cum ar fi Bally Dorel (1923-2005), profesor fizician la Universitatea din București, cu lucrări „privind difracția și spectroscopia de absorbție a radiațiilor X în compuși metalici și optica neutronilor", ceea ce îl va face să înțeleagă, în sfârșit, că are de-a face cu un… prenume românesc, dar, sigur, nu-l va lămuri în legătură cu domeniul de competență al fizicianului. În sfârșit, *Wikipedia* îi va confirma intuiția inițială, aceea că *Dorel* este un „prenume masculin românesc"[11], oferind și o listă de personalități cu acest prenume, cum ar fi Dorel Vișan, actor, director și poet, Dorel Stoica, fotbalist, Dorel Zaica, pictor și grafician etc.

Însă nici acest ultim inventar nu conține vreun indiciu pentru deslușirea corectă a mesajului din știrile amintite mai sus, căci, pentru înțelegerea semnificației actuale a cuvântului, ar trebui cunoscută biografia lui Dorel. După alte investigații, aflăm că, la origine, acesta este un personaj simpatic dintr-o serie de reclame la o băutură alcoolică (coniacul Unirea), printre care *Dorel și basculanta*[12], unde eroul nostru apare înconjurat de câțiva colegi care îl „ajută" cu câte un sfat, fără să lucreze, distrându-se, în schimb, copios, de boacănele lui. În urma difuzării acestor reclame și, mai ales, datorită serialului de largă audiență *Las Fierbinți,* unde Dorel apare printre personajele principale, el a devenit un prototip al poveștilor urbane ce satirizează obiceiurile proaste ale muncitorilor români, cum ar fi trasul de timp ori munca făcută de mântuială. *Dorel* reprezintă, așadar, în imaginarul cultural românesc de azi, un încurcă-lume, incapabil să ducă lucrurile la bun sfârșit și pe care nu te poți baza. Iar replica celebră din serialul de televiziune sus-menționat: *Așa e Dorel. Pe ce pune mâna, strică.* e cât se poate de elocventă pentru acest tipar comportamental.

Desigur că, pentru autohtonii nefamiliarizați cu profilul vorbitorului nonnativ de limba română, tot acest periplu poate părea o glumă neinspirată.

---

[10] Știre din 26.09.2023, disponibilă pe: https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/politica/scandal-in-coalitie-din-cauza-pilonului-ii-de-pensii-un-dorel-de-la-finante-a-amorsat-bombadesfiintarii-pensiilor-private-2519161.

[11] Definiție disponibilă pe: https://ro.wikipedia.org/wiki/Dorel.

[12] Reclamă realizată în anii '90, disponibilă pe: https://www.youtube.com/watch?v=Cwwn00j-yGs.

Însă cei care au experiență în comunicarea exolingvă (CEX) știu foarte bine că străinilor trebuie să le oferim lămuriri suplimentare în privința prenumelor românești, pe care aceștia nu reușesc să le repereze corect întotdeauna. De pildă, cea mai comună dificultate este aceea de a identifica genul în cazul prenumelor masculine cu desinența „-a”, de tipul *Mircea, Horea*, sau al celor feminine atipice: *Gigi* sau *Cici*. Deși am putea crede că, în cazul numelor proprii, străinii nu au dificultăți în receptare, în realitate, și acestea le pot pune piedici, mai cu seamă când este vorba despre un *lexiculturem*[13] de tipul lui *Dorel* al nostru, adică despre un cuvânt care s-a încărcat, în ultimele două decenii, cu niște semnificații culturale susceptibile să restricționeze sau chiar să împiedice accesul străinilor la sensul complet exprimat în asemenea contexte.

Când am ales acest lexiculturem spre ilustrare, am ținut seama de prezența sa invazivă în spațiul online, unde apare frecvent, pe burtierele televiziunilor, ca un posibil reper identitar al societății românești: *România, țara lui Dorel?*[14]. Convinși fiind, după trei decenii de experiență, că acesta nu este unicul lexiculturem ce marchează dramatic procesul de achiziție a RLS, ne propunem, în studiul de față, să valorificăm *abordarea lexiculturală*, așa cum a fost ea circumscrisă în mediul academic extern, pentru a justifica necesitatea întocmirii unui viitor *dicționar de lexicultureme*[15] destinat locutorilor nonnativi, de tipul celor realizate în cazul altor limbi străine, pe care îl considerăm un instrument util și pentru limba română.

2. Abordarea lexiculturală și pragmatica lexiculturală

2.1. Didactica limbilor-culturi

Întrucât nu dispunem, în economia acestui studiu, de suficient spațiu pentru a realiza un istoric detaliat al abordării aduse în discuție, ne vom rezuma la fixarea câtorva repere menite să contureze cadrul teoretic[16] al conceptului de *lexicultură*[17] în care vom derula această primă discuție din câmpul RLS

---

[13] Vom defini, mai jos, acest concept pe care l-am tradus din limba franceză și care nu este înregistrat în dicționarele românești și nici nu este consemnat în retorica lingvistică românească.

[14] *Cf.* Anca Vancu, *Special. Cum a ajuns Dorel emblema prostiei în România*, în „Adevărul”, 30.01.2016, disponibil pe: https://adevarul.ro/stiri-interne/societate/special-cum-a-ajuns-dorel-emblema-prostiei-in-1684338.html.

[15] În concepția lui Galisson, un asemenea instrument constituie „prima tentativă sistematică de inițiere la un tip de cultură propice schimbului (verbal și cultural, n.n) egalitar și convivial, dar greu accesibilă străinilor, pentru că nu a fost nici descrisă, nici predată până acum” (Galisson 1988b: 341).

[16] Considerăm necesar un asemenea excurs teoretic, având în vedere lipsa unor mențiuni referitoare la abordarea lexiculturală în perimetrul românesc și, mai cu seamă, absența termenilor specializați pentru conceptele fundamentale care circumscriu această arie de cercetare bine conturată în alte medii academice.

[17] Traducerea din franceză ne aparține, termenul fiind atestat și în limbile engleză (*lexiculture*; Chrisomalis 2021), italiană *(lessicultura*; Bosisio 2003), portugheză (*lexicultura*; Barbosa

legată de necesitatea unui viitor dicționar de lexicultureme, din care, cu siguranță, merită să facă parte și *Dorel*.

Înainte însă de a trece la circumscrierea propriu-zisă a abordării lexiculturale, se cuvine precizat că ea nu a apărut pe un teren virgin, ci își are rădăcinile într-o îndelungată tradiție de cercetare din științele socioumane (filosofia limbajului, sociologie, antropologie lingvistică sau etnolingvistică) axată pe analiza legăturii indisolubile dintre limbă și cultură. Fără a intra, mai adânc, în numeroasele teorii formulate în aceste domenii[18], amintim doar binecunoscuta opinie a lui E. Sapir, care consideră vocabularul „un indicator extrem de sensibil al culturii unui popor" (Sapir 1949: 27).

Evident că didactica limbilor (DL), o disciplină transversală și dinamică, obișnuită să valorifice rezultatele cercetărilor din domeniile conexe, nu putea rămâne indiferentă la teoriile care demonstrau consubstanțialitatea limbă-cultură, exploatându-le în beneficiul unei mai bune înțelegeri a procesului de achiziție a limbilor, dar și pentru găsirea celor mai bune soluții de influențare pozitivă a acestuia. De pildă, unele dintre cele mai cunoscute dicționare de DL trădează interesul pentru această problematică, arătând că între limbă și cultură nu există o relație de simplă egalitate, de unu la unu, ci, mai degrabă, un raport de „implicare reciprocă a limbii și a culturii", în care limba apare ca „obiect al predării și al învățării, compus dintr-un idiom și o cultură", iar cultura, „ca domeniu de referință, în afara căruia nu poate avea sens nicio producție lingvistică" (Cuq 2003: 148).

Însă consacrarea ideii că limba nu poate fi separată de cultură în predarea limbilor fusese realizată mult mai devreme în DL, odată cu introducerea conceptului de *limbă-cultură* de către Robert Galisson, considerat, pe bună dreptate, întemeietorul *didacticii limbilor-culturi* [19] (Galisson 1988b: 326) sau,

---

2008/2009) și spaniolă (*lexicultura*; Díaz 2003; López García, Morales Cabezas 2013), fapt ce denotă că abordarea de sorginte francofonă a fost legitimată științific și în alte cercuri academice, unde e recunoscută ca o disciplină preocupată de „integrarea limbii și a culturii într-o entitate indisociabilă, în procesul de predare-învățare a limbilor" (Díaz 2003: 107). Pentru a veni în întâmpinarea unor eventuale reproșuri din partea lingviștilor cu privire la introducerea acestui termen în câmpul RLS, invocăm părerea lui Galisson, care, în calitate de lexicolog, credea în rolul simbolic, inovator și dinamic pe care îl pot juca termenii nou introduși în dezvoltarea unei discipline (a se vedea impactul unor noțiuni precum *abilități de comunicare*, în Europa, ori al celei de *competență*, în SUA). Mai mult, autorul a încurajat didacticienii să dea frâu liber cuvintelor pentru a-și exprima potențialitățile, dar și să introducă termeni noi, convins că nu ar trebui „să ne temem de inflație semantică sau formală, fiindcă tot ce se pune pe piață, dacă se dovedește a nu fi util, va cădea rapid în uitare", reglementarea întâmplându-se de la sine, fără nicio presiune din partea noastră (Galisson 1990: 46).

[18] Aceste teorii au fost prezentate, mai pe larg, în Platon 2020.

[19] Există, desigur, și alți didacticieni care utilizează frecvent acest concept, de pildă, Ch. Puren (1997: 2).

mai bine zis, al *didactologiei limbilor-culturi* (DLC)[20]. În cadrul acestei discipline, a existat o preocupare intensă pentru a evidenția simbioza dintre limbă și cultură, prin relevarea a trei ipostaze ale limbii: 1. *vehicul universal al culturii*, deoarece, „prin intermediul semnelor, care sunt cuvintele", ea „poate „da seama de tot ceea ce le privește, fie că e vorba de literatură, arte, științe... mituri, rituri sau comportamente"; *produs socioistoric,* căci, „pentru a fi un vehicul fidel, ea trebuie să se adapteze, să evolueze, să fie, constant, un purtător apropriat de semnificații, valori, de noi încărcături pe care le generează". Această trăsătură explică și îmbogățirea continuă a limbii cu neologisme, adevărate mărci ale adaptării culturale; 3. *producător de cultură,* întrucât, în timpul schimburilor verbale dintre indivizii unui grup, limba „rafinează, echilibrează și modelează reprezentările și atitudinile colective" (Galisson 1991: 118-119). Ținând cont că, în calitate de *practică socială* și de *produs socio-istoric* (Galisson 1991: 119), limba e pătrunsă de cultură, DLC refuză să izoleze limba de cultură, urmărind să o surprindă în plină mișcare, așa cum este ea încorporată în comunicarea discursivă cotidiană. De aici rezultă că *abordarea discursivă* a culturii este una „integratoare și asociativă", aducând în prim-plan LC (limbă + cultură), spre deosebire de cea *metadiscursivă*, „izolatoare sau disociativă", care vorbește despre limbă *sau* cultură ori despre limbă *vs* cultură (Galisson 1995: 7).

Abordarea lexiculturală își face apariția pe fondul acestor idei, fiind legată de numele lui Robert Galisson, renumit *lexicolog-didactolog* (Pruvost 2005: 17), care, în anii '90, a formulat o veritabilă teorie a lexiculturii, cu scopul declarat de a elabora chiar o *lexicometodologie*. Deși, inițial, acesta a vehiculat denumirea de *lexiculturologie* pentru disciplina care se ocupă de studiul lexiculturii, ulterior el a botezat această „ramură a didactologiei limbilor-culturi" *pragmatică lexiculturală* (PL), considerând noua denumire mai bine adaptată noilor orientări din achiziția limbilor (Galisson 1999a: 477).

[20] Conceptul de *didactologie* a fost lansat în anii '70, cu scopul de a se delimita de DL. Se consideră că acesta trimite, mai transparent, la metadiscurs, respectiv la discursul specialiștilor despre discursul din DL, iar, pentru elaborarea lui, este necesară luarea unei distanțe mai mari față de faptele analizate. Conceptul a fost reluat în studii ulterioare (Galisson 1985) și o dovadă concludentă a popularității sale o constituie faptul că însăși revista *Études de linguistique appliquée/*[Studii de lingvistică aplicată] a purtat, începând cu numărul 79 din 1990, subtitlul de *Revue de didactologie des langues-cultures*/[Revistă de didactologie a limbilor-culturi], în 2003 adăugându-se, în denumire, și termenul de *lexiculturologie*, dat fiind că, începând cu numărul 156/2009, sub direcția lui Jean Pruvost, revista a găzduit tot mai multe articole pe această temă (Pruvost 2009: 390). *Lexiculturologia* se bucură chiar de conferințe organizate recent, cum este, de pildă, cea organizată la Universitatea Nouă din Lisabona, în 2021: *Jornadas Internacionais de Lexiculturiologia* (*cf.* https://clunl.fcsh.unl.pt/eventos-cientificos/jil/). Și în mediul american au fost publicate volume destinate lexiculturii: *The Lexiculture Papers: English Words and Culture*, coord. Stephen Chrisomalis, de la Wayne State University (*cf.* https://clunl.fcsh.unl.pt/en/eventos-cientificos/jil/jil-2021).

Studierea lexiculturii[21] sau *lexiculturologia* își propune să exploreze o altă cale de a intra în cultură, pe lângă cele trasate deja de științe consacrate, precum istoria, geografia, antropologia, filosofia, sociologia, semiologia etc., și anume *cuvintele*[22]. Mai precis, lexicultura desemnează acea valoare culturală care se adaugă cuvintelor în procesul de utilizare (semn că ține de pragmatică), numită *încărcătură culturală împărtășită* (de aici înainte, ICI[23]), și de care, în general, dicționarele obișnuite nu țin seama (Galisson 1988b: 331). Stăpânirea ICI constituie și „o marcă, discretă, dar esențială, de apartenență la grup", având o funcție identitară clară. Observând că, deși facilitează semnificativ înțelegerea reciprocă dintre locutori, ICI nu a reținut atenția lingviștilor – considerați a fi „destul de puțin înclinați, să se ocupe de cultură" (Galisson 1988b: 341) –, în calitate de didactician, Galisson se arată foarte interesat de aceasta, socotind-o un obstacol major în comunicarea disimetrică, având în vedere că „implicitul cultural, nespusul (în mod explicit) le pune străinilor probleme atât recurente, cât și dificile" (Galisson 1995: 5).

De ce a ales Galisson cuvintele? În primul rând, dintr-o fascinație personală față de acestea. Ca lexicometodolog[24], el era convins că, pentru vorbitorul antrenat în achiziția unei limbi străine, cuvintele au o foarte mare *consistență psihologică*. Apoi, preocupat să observe ce se întâmplă cu cuvintele „pe teren" (i.e. în contexte și situații de utilizare specifice), autorul a sesizat că ele trăiesc „într-o simbioză semantică cu mediul", numindu-le, metaforic, *entități ecologice*. Tot metaforic, Galisson le aseamănă cu niște „receptacule preconstruite, deci stabile și economice în utilizare, în raport cu enunțurile de construit", considerându-le niște „locuri privilegiate de pătrundere pentru anumite conținuturi culturale care se depun aici și sfârșesc prin a adera la cuvinte, adăugând, astfel, o nouă dimensiune semantică dimensiunii semantice obișnuite a semnelor" (Galisson 1991: 119). În plus,

---

[21] Lexicultura este echivalată cu o cultură „mobilizată și actualizată în și prin cuvintele unui discurs al cărui scop nu este studiul culturii pentru ea însăși" (Galisson 1995: 6). Aceasta este văzută de către întemeietorul ei ca o veritabilă disciplină, ce are nevoie de un „model curricular de lexicultură" (Galisson 1994: 25). Statutul său științific este validat și de către alți autori, precum Stengers, care vede în lexicultură un concept mobilizator, util și valid, ce deschide noi căi de abordare a limbii, recomandând să fie recunoscută, întrucât „produce o organizare eficientă a fenomenelor", și nu o interpretare a lor ca „simplă proiecție a ideilor și a presupozițiilor persoanei care o promovează" (Stengers 1987: 11).

[22] Galisson recunoaște că, în DL, și alți autori, precum Christian Puren, au mai vorbit despre o cale de înțelegere a culturii prin lexic, însă aceștia nu i-au dat un nume special, văzând-o ca simplă „subcategorie a abordării culturii prin intermediul limbii" (Galisson 2000: 66).

[23] În original, *charge culturelle partagée* (CCP). În portugheză, aceasta a fost tradusă drept *carga cultural partilhada* (Barbosa 2008/2009: 34).

[24] Cuvântul apare chiar în titlul cărții *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*/ [*Cuvinte pentru a comunica. Elemente de lexicometodologie*], în introducerea căreia recomandă: „Cel puțin în perioada de învățare, sugerez ca textul să fie pus în slujba cuvintelor, așa cum și cuvintele sunt puse în slujba textului" (Galisson 1983: 3).

autorul vede, în cuvinte, locul privilegiat prin care trece, obligatoriu, orice reflecție despre lume, acestea funcționând ca niște interfețe între două obiecte de studiu izolate artificial în DL, limba și cultura. Sintetizând, motorul întregului demers lexicultural l-a constituit ideea că unele cuvinte se dovedesc a fi niște puternici *acumulatori de cultură* (Galisson 1999a: 479), servind drept *marcă de apartenență și identificare culturală* (Galisson 1991: 119).

Astfel, PL și-a manifestat ambiția didactică de a intra „în cultură, prin lexic, și, în lexic, prin cultură”, cu scopul explicit formulat de a solidariza cele două entități în procesul de predare-învățare, în virtutea consubstanțialității lor naturale (Galisson 1999a: 479). Una dintre preocupările majore a fost găsirea unei metode „de a scoate la lumină, de a explica și interpreta” (Galisson 1999b: 122) această cultură ascunsă *în/sub* cuvinte, fără a face apel la discursurile produse într-o altă limbă decât cea care „se potrivește culturii în cauză” (Galisson 1995: 6), observație pe care o considerăm extrem de prețioasă și pe care o așezăm la baza eșafodajului teoretic ce susține ideea realizării unui dicționar de lexicultureme.

Soluțiile propuse pentru atingerea acestui obiectiv au conturat, astfel, o întreagă teorie lexiculturală, al cărei impact nu a fost neglijabil în DL, căci, încă din momentul lansării, Galisson numea DLC o disciplină de *observație, conceptualizare* și *intervenție*[25] (Galisson 1986: 48). După cum reiese din această definiție operațională, scopul lexiculturologiei este unul pragmatic: ea pornește de la observarea faptelor lingvistice pe teren, apoi formulează instrumentele conceptuale necesare teoretizării, pentru ca, în final, să propună soluții concrete de acțiune (intervenție). PL preferă, astfel, concretul analitic al vocabularului abstractului sintetic al discursului specializat, facilitând misiunea profesorilor de limbi, deoarece se consideră că aceștia sunt obișnuiți mai mult „să mânuiască cuvintele decât să interpreteze culturile”[26] (Galisson 2000: 50).

Odată cu abordarea lexiculturală, Galisson pare să fi găsit calea de a detrona miturile legate de inaccesibilitatea culturilor străine, ba chiar de a interveni în conținuturi și în procesul de predare a acestora, pentru a îmbunătăți performanța, condițiile și rezultatele predării-învățării LC. În acest scop, a elaborat și instrumente lexicografice, precum *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées/[Dicționar de înțelegere și producere a expresiilor figurate]* (1984) sau *Dictionnaire de noms de marques courants. Essai de LEXICULTURE ordinaire [Dicționarul de nume de mărci curente. Eseu de LEXICULTURĂ]* (Galisson, André 1998), ba chiar un *Distractionnaire*/

---

[25] Și Ch. Puren a abordat, ulterior, dimensiunea „intervenție” în DL, pentru el aceasta însemnând „a descrie, a analiza, a interpreta, a înțelege procesul de predare-învățare a limbilor-culturi, în scopul de a-l orienta sau de a-l modifica pentru a-l îmbunătăți” (Puren 1997: 116).

[26] Ideea este reluată și în alte studii, Galisson vorbind despre o „alergie a practicienilor la discursul didactic”, dar și despre o „amnezie a teoreticienilor legată de discursul pedagogic” (Galisson *et alii* 1982: 14-15).

[Distracționar] (1986), alături de L. Porcher. Prin toate aceste instrumente, PL a luat în calcul realitatea lingvistică cotidiană, încercând să favorizeze înțelegerea documentelor autentice de către străini și comunicarea acestora cu nativii.

Noua teorie lexiculturală a fost bine receptată în mediul francofon, după cum reiese din: apariția unui număr consacrat al revistei de lingvistică aplicată ÉLA, sub coordonarea lui J. Pruvost: *Voix et voies de la lexiculture en lexicographie/[Voci și căi ale lexiculturii în lexicografie]* (Pruvost 2009); publicarea unui volum omagial dedicat lui Galisson: *Mots et lexiculture: hommages à Robert Galisson* (Lino, Pruvost 2003); elaborarea unor studii care au urmărit dimensiunea lexiculturală în dicționare precum *Le nouveau Petit Robert* (Attruia 2010). Cercetările de acest fel au dus la concluzii asupra cărora merită să reflectăm. De pildă, unele ne atrag atenția că dimensiunea lexiculturală este „omniprezentă în dicționare, uneori fără știrea noastră”, deoarece, în realitate, noi toți – fie că suntem profesori de limbi sau lexicografi – practicăm deja lexiculturologia, însă, necunoscând teoria, nu suntem conștienți de acest lucru (Pruvost 2009: 137). Altele arată că: pe de o parte, unele semnificații culturale nu apar în articolele din dicționare, iar, pe de altă parte, atunci când apar, ele iau forma unor glose explicative greoaie, enciclopedice, greu de înțeles chiar și pentru nativi, fiind, mai degrabă, „purtătoarele alegerilor culturale ale lexicografului” decât rodul unui demers științific, coerent și sistematic, preocupat să evidențieze ICI **(**Attruia 2010: 11-12, 21).

PL a cunoscut însă o difuziune serioasă și în alte spații culturale, cum ar fi cel portughez (Barbosa 2008/2009), italian (Attruia 2010; Bosisio 2003), american (Chrisomalis 2021) ori spaniol (Díaz 2003), mai puțin la noi. De aceea, dacă ne dorim să nu izolăm limba de cultură în procesul de predare a RLS, o reflecție lexiculturologică este utilă, mai ales pentru că, încurajând o predare progresivă a limbii, impusă de utilizarea metodei directe în predare, suntem nevoiți să utilizăm microlimba în realizarea textelor-input și în comunicarea cu clasa, în vederea adaptării la interlimba studenților. Or, procesul de adaptare presupune riscul epurării microlimbii de cuvintele cu o prea mare ICI, ceea ce nu numai că atentează la autenticitatea inputurilor propuse, dar lasă și mult spațiu pentru subiectivism în filtrarea și ordonarea lexicului pe nivelurile aferente CECRL. Alteori, luăm decizii bazându-ne pe intuiție, fără a cântări suficient nevoile studenților cu privire la urgența predării unor lexicultureme. De pildă, de dragul autenticității, introducem cuvinte puternic marcate cultural și la nivelurile elementare, cum ar fi *cozonacul* și *piftia*[27], fără a ține cont că ultimul cuvânt are, totuși, o frecvență mai redusă,

[27] Invocăm, în mod special, aceste preparate, întrucât denumirea lor apare în teste de RLS de nivel A (Vasilescu *et alii* 2006: 81). Din punctul nostru de vedere, evaluarea achiziției

prin comparație cu primul, sau că, probabil, în zona unde se studiază limba română, piftia apare mai puțin decât cozonacul în meniul de Crăciun, răspunzând mai puțin criteriilor invocate în predarea lexicului, precum frecvența, utilitatea, răspândirea ori productivitatea în comunicare (Nation 2016: 120).

Pe de altă parte, în cazul utilizării metodei contrastive, există o mai slabă rigurozitate în stabilirea ordinii de predare a cuvintelor decât în folosirea metodei directe, ceea ce lasă cale liberă predării lexiculturemelor în orice moment al parcursului de învățare. Dar, și în acest caz, se încalcă principiul fundamental al lexiculturologiei, acela de a ne servi de limba-țintă în explicațiile oferite. Tendința de a izola limba de cultură este la fel de mare, în ambele situații: 1. la programul de studii *An pregătitor de limba română pentru cetățenii străini*, unde folosim metoda directă, predăm, cu precădere, cultura înaltă (în spiritul perspectivei metadiscursive), disciplina din planul de învățământ numită *Cultură și civilizație românească* dovedind acest lucru; 2. la secțiile de filologie română din străinătate, unde se utilizează, în general, metoda contrastivă, cultura e predată tot izolat, cel mai adesea prin intermediul unei alte limbi (de exemplu, istoria literaturii române predată în engleză, franceză etc.).

Pentru a înțelege însă mai bine filosofia lexiculturologiei, va trebui să extindem aria de discuție asupra altor doi poli conceptuali: *cultura-viziune* (CV) și *cultura-acțiune* (CA) (Galisson 2002: 502), motiv pentru care suntem nevoiți să facem un mic ocol.

2.2. *Cultura-viziune* (savantă) și *cultura-acțiune* (comportamentală)

Didactologia LC abordează cele două tipuri de cultură atât analitic, în raportul lor dihotomic, cât și într-o relație de complementaritate, sintetică și funcțională. Pe de o parte, *cultura-viziune* este considerată o cultură savantă, academică, de tip enciclopedic, sau chiar o *cultură cultivată* (Galisson 1991: 149)[28]. Având în vedere că ea include informații imprimate în memoria nativilor în mediul de origine sau în școală, în cadrul unor discipline artistice, tehnice, științifice etc., vorbim despre o cultură bazată, în mare măsură, pe discursuri cultivate (descriptive și/sau explicative), construite *din* sau *pe baza* altor discursuri, cultivate sau nu (Galisson 1999a: 488-489). Dacă ne propunem să predăm CV străinilor, trebuie să fim destul de prudenți, deoarece,

---

denumirii lor la nivelurile elementare este prematură – în ciuda încărcăturii culturale, deosebit de semnificativă pentru nativ –, mai ales că, în evaluarea competenței lingvistice, se recomandă să vizăm înțelegerea unor texte cât mai neutre din punct de vedere cultural.

[28] După cum demonstram în altă parte (Platon 2021: 151-157), acest tip de cultură a deținut un loc privilegiat în mentalitatea vechilor generații de profesori de limbi, inclusiv în rândul celor care predau RLS. Dovada acestei poziții favorizate o constituie, în primul rând, conținuturile propuse în cadrul cursurilor de cultură și civilizație românească, în marile sinteze care ordonează și structurează faptele culturale, în vederea predării lor străinilor (*cf.* Coteanu, Popescu coord., 1991; Goga 2004; 2007; Dafinoiu 2016).

concentrându-ne excesiv pe cultura înaltă, tindem să adoptăm o atitudine etnocentrică: ne afișăm patrimoniul cultural, din dorința de recunoaștere a originalității și a specificității acestuia și ne autovalorizăm, ignorând culturile de origine ale cursanților și accentuând, astfel, diferențele care ne separă de ceilalți.

În contrapondere la CV, care poate avea un pronunțat caracter individual, este așezată CA, o *cultură transversală* care aparține întregului grup, nu reprezintă „un titlu de glorie" pentru nimeni, nu se exhibă, fiind „o cultură discretă, care apropie și ajută la conviețuire" (Galisson 1988: 329). În calitate de *cultură colectivă*, ea actualizează o logică acceptată și difuzată de către majoritatea membrilor comunității. Acest ansamblu de opinii, credințe și convingeri colective apare ca indiscutabil, având **„forța evidenței și virtuțile absolutului"** (s.a., Zarate 1987: 19), și joacă un rol esențial în apariția sentimentului de apartenență la un anumit spațiu cultural.

Spre deosebire de CV, CA nu se învață la școală, ci „se achiziționează natural, prin imitație, nu prin reflecție", respectiv „prin inculcare și impunerea unor reguli de conduită: atitudini, comportamente, obiceiuri" (Galisson 1988b: 329). Altfel spus, CA se achiziționează pe nesimțite, în infinitul mic al relațiilor sociale, prin mijloace obișnuite, cum ar fi participarea, directă sau prin mass-media, la diferite evenimente socioculturale (spectacole, expoziții, târguri/lansări de carte etc.), și nu prin alegeri raționale ori prin adeziuni deliberate. Aceste fapte infinitezimale, de care nu suntem conștienți, se adaugă treptat, conturând o viziune coerentă asupra lumii, astfel încât CA se înscrie chiar în modul nostru de a vedea lumea și de a ne comporta, motiv pentru care mai este denumită și *cultură trăită*, *comportamentală* sau *cotidiană*.

PL are meritul de ne fi atras atenția tocmai asupra acestei culturi trăite, învățându-ne să nu pierdem din vedere referințele la realitatea cotidiană a unei comunități lingvistice, la „acel *substrat civilizațional* ce permite înțelegerea concretă, utilă, eficientă a unei limbi"[29] (Pruvost 2009: 390). Însă predarea CA este destul de dificilă, deoarece ea „scapă controlului conștient al celor ce o posedă" (Galisson 1991: 119-120), nefiind descrisă ori explicată în tratate de mare anvergură, comparabile cu marile sinteze ale CV de care beneficiem în prezent. Pentru a putea fi predată, este necesară dezvăluirea unor mecanisme de gândire proprii comunității de apartenență, care pot fi ignorate de către membrii acesteia.

[29] Opoziția dintre CV și CA trebuie însă privită cu circumspecție și dotată cu o încărcătură simbolică provizorie, ea fiind utilă doar ca schemă tipic ideală. Asumarea ei nu poate merge până la capăt, fiindcă „nu tot ce e savant e viziune și nu tot ce e cultură curentă e acțiune, căci cotidianul hrănește savantul și savantul colorează cotidianul" (Galisson 2000: 68). CV și CA sunt opuse, mai degrabă, din rațiuni de prestigiu și putere, dar, din perspectivă didactică, ele trebuie tratate în complementaritatea lor.

2.3. La granița dintre cuvânt și tăcere. Implicitul cultural

Prin urmare, transformarea CA în obiect didactic ne plasează într-o zonă extrem de sensibilă, situată „la granița dintre cuvânt și tăcere”, acolo unde guvernează noțiunea de *implicit cultural*, „semnul unei experiențe mute a lumii” (Zarate 1987: 16), pe care, în predare, suntem nevoiți să-l aducem la suprafața conștiinței, pentru a-l putea analiza, descrie și explica spre înțelesul vorbitorilor nonnativi. Acesta poate fi circumscris cu ajutorul a trei principii fundamentale care îi regizează funcționarea, descrise, în detaliu, de către G. Zarate: *principiul economiei* (economie de reflecție și limbaj), al *formulării de ipoteze* și al *respectării regulii jocului* de către toți participanții la actul comunicativ.

Cel dintâi principiu este specific și limbajului aluziv[30], fiindcă și „implicitul semnalează existența, dar nu o explicitează”. Așadar, spunem că implicitul este *econom*, deoarece „invită la partajarea referinței” (Zarate 1987: 16) fără a o dezvălui în totalitate, actualizând în comunicare nespusul (și nu negânditul). Din aceste rațiuni implicitul cultural este asemănat unui „text cu blancuri”, ce „actualizează, în manieră laconică, arhive întregi de fapte și experiențe anterioare, trezind semnificații adormite, pe care le poartă de-a lungul timpului, chiar dacă sensul original este, adeseori, greu de întrezărit” (Zarate 1987: 17).

Având în vedere că implicitul se manifestă, înainte de toate, în timpul schimburilor verbale, manifestându-se doar în relație cu celălalt, locutorul prim apelează la el pentru a instaura un soi de complicitate cu interlocutorul, arătându-i că aparțin aceluiași grup. Prin urmare, „trasul cu ochiul” e specific interacțiunii verbale guvernate de implicit, ca parte a unui joc cu reguli nescrise, bine-cunoscute de către interlocutori și aplicate cu lejeritate: locutorul face aluzie la ceva, schițează o idee, lăsând enunțul neterminat și așteaptând ca celălalt să vină

---

[30] Pentru mai multă rigurozitate, redăm definiția *aluziei* din DȘL: „Figură de gândire bazată pe analogie în care un cuvânt (fragment de) enunț este folosit pentru a se evoca ori sugera, în variate forme, o realitate sau un eveniment cu semnificație generală ori abstractă; se evită, astfel, în formularea enunțului, un eventual pericol, o exagerată precizie, sau caracterul vulgar (chiar obscen, uneori) al exprimării; se realizează, în schimb, o legătură de ordin livresc, o concretizare a abstracțiunilor ori un paralelism situațional” (DȘL 2005). Tot aici aflăm că aluzia are „funcție evocatoare și adesea eufemistică”. Pentru aluzia rezultată din reluarea perifrastică a unor *locuțiuni populare* sau din evocarea unor cutume autohtone ori clasice”, se dă, spre ilustrare: „*Iar fumul de ogeac se lasă-n jos/ Și porcul umblă tot cu paiu-n gură* (Topârceanu, apud Dragomirescu)”, aluzie pentru vremea rece și ploioasă care se apropie, lăsată neexplicitată în dicționar). Asocierea implicitului cu aluzia nu ne salvează însă prea mult, întrucât aluzia nu e ușor de delimitat de alte figuri de limbaj care se referă indirect la un obiect/o idee, fără a o numi, ca, de pildă, eufemismul, simbolul sau alegoria. Intuim însă că, la fel ca aluzia, și implicitul ține de sfera subînțelesului, a insinuării, a vorbirii ocolite, învăluite, a *limbajului coțcăresc* pe care Tohăneanu l-a studiat în opera lui Creangă, sau, mai familiar, a celui cu „șopârle”. Sugestive ni se par sinonimele oferite în *Dicționarul Academiei* (DA 1913) pentru aluzie: *aruncătură din vorbă*, *vorbă aruncată*, *bătaie a vorbei*, dar și expresia populară *a bate șaua, ca să priceapă iapa*.

să completeze, fie și doar la nivel gestual, ceea ce nu a fost spus până la capăt. În cazul lui Dorel al nostru, ar fi vorba despre niște enunțuri nefinalizate, de tipul: *Eh, ce să te miri? Țara e plină de Dorei...*[31]. sau *Am nevoie urgentă de un instalator. Dar, vezi, să nu cumva să fie vreun Dorel...*[32].

Pentru mai multă obiectivitate, oferim și două titluri de știri online: „P*e vremea lui Pingelică*[33] nu-ți era frică să umbli pe stradă și să dormi cu ușa casei descuiată”[34] sau „Un primar care înjură *ca un birjar*[35]. Acestea relevă capacitatea implicitului cultural – strâns legat de memoria colectivă și de un proces de reînnoire a trecutului[36] – de a se articula cu logica prezentului, inducând ideea de continuitate cu ceea ce a fost deja făcut sau spus[37]. Bazându-ne pe o știință practică ce ține de experiență și reproducând cunoștințe a căror eficiență a fost dovedită, putem lua decizii pe loc, pe baza unor soluții sugerate de tradiție, dar legate direct de situația dată, și, astfel, „facem economie de reflecție” (Zarate 1987: 17).

Întorcându-ne la ideea că apelul la implicitul cultural are sens numai dacă îl corelăm cu o intenție de comunicare, înțelegem de ce antrenarea lui impune și o strategie de adaptare a vorbitorului la situația dată și, mai cu seamă, la interlocutor. Astfel, primul locutor face un **„calcul estimativ prin anticipare, cu un mare grad de rafinament”,** scotocind în întregul lot de experiențe și referințe care îi sunt familiare, pentru a excerpta un element comun, despre care

[31] Enunțul se va opri aici, fiindcă toți cei care împărtășesc aceeași CA și îl „cunosc” pe Dorel, vor putea completa singuri, cu o explicație de genul: **nu trebuie să fim surprinși de declanșarea unor catastrofe în viața urbană (cum ar fi penele de curent), având în vedere că muncitorii sunt nepricepuți și fac, încontinuu, gafe*.

[32] Și în acest caz, completarea enunțului va fi realizată de către interlocutor, în baza cunoașterii caracteristicilor referentului cultural invocat: *vreun Dorel… *care să îmi provoace dezastre în locuință sau să mă țină cu casa deranjată luni de zile*.

[33] Remarcăm faptul că porecla dată fostului dictator e înregistrată în *Dicționarul de argou*, dar nu și în DEX.

[34] Comentariu la știrea publicată în ziarul „Tribuna” din 10.12.2023, disponibil pe: https://www.tribuna.ro/stiri/timp-liber/citite-auzite-ori-muncesti-tu-pentru-altul-ori-munceste-altul-pentru-tine-173322.html.

[35] Știre din ziarul „Actualitatea”, din 15.12.2023, disponibil pe: https://ziarulactualitatea.ro/un-primar-care-injura-ca-un-birjar, având și un comentariu îndreptățit, în care autorul se întreabă de ce nu spunem, astăzi, *a înjura ca un șofer*. Această remarcă arată rezistența expresiilor care nu mai au legătură cu realitatea culturală care le-a generat, dar și dificultatea cu care o nouă expresie, mai bine adaptată cultural, ajunge să se impună și să intre în vocabularul cotidian.

[36] Idee regăsită și la Galisson, pentru care lexicultura constituie un proces neîntrerupt și un produs în stare de transformare continuă, care, în spațiu, înseamnă comunicare, iar, în timp, înseamnă transmitere, deoarece „cuvintele transportă urmele unor moșteniri în perpetuă devenire, ajutând la reînnoirea pelerinajului la surse” (Galisson 2000: 72).

[37] Continuitatea întreține sentimentul de apartenență la un sistem cultural coerent, dându-ne sentimentul că textul social e ordonat, în ciuda haosului aparent ce marchează activitățile noastre obișnuite.

„presupune că e cunoscut de către interlocutor” (s.a., Zarate 1987: 17). Acel element va fi invocat parțial, aluziv, locutorul încercând să creeze condițiile optime pentru ca receptorul să fie capabil să decripteze intențiile de comunicare. Dacă, în cazul comunicării endolingve (CEN) și endoculturale, jumătățile de cuvinte sau trecerea sub tăcere sunt firești, interlocutorul putându-se simți jignit dacă ar primi toate explicațiile necesare, socotindu-le o ofensă la adresa inteligenței și a educației sale culturale[38], în cazul CEX, nativul va avea o sarcină mai dificilă, fiind nevoit să explice până la capăt, să dezvăluie misterul, să verifice ipotezele formulate de către nonnativ cu privire la semnificația mesajului transmis în manieră eliptică.

În acest mod, ambii parteneri se află într-o permanentă stare de alertă, dansând împreună în ritmul impus de cel de-al doilea principiu, numit *formularea de ipoteze*: locutorul străin lansează diverse ipoteze, pentru a verifica dacă a intuit toate subînțelesurile și referințele culturale vizate de către nativ, iar acesta din urmă se străduiește să intuiască strategiile de decodare activate de către partener, pentru a-i oferi indiciile necesare, cu riscul de a strica farmecul limbajului aluziv și de a încălca principiul economiei.

De asemenea, dacă în CEN, la primele schimburi verbale, etapa de *tatonare*[39] – prezentă și între parteneri nativi care nu se cunosc deloc sau care își cunosc foarte puțin statutul social – poate să nu fie foarte extinsă, în cazul CEX, aceasta trebuie dilatată, din cauza lipsei referințelor culturale comune. Astfel, cel

---

[38] În CEN, lucrurile nu stau foarte diferit. Analizând un fragment de Alex Ștefănescu din cartea *Cum se fabrică o emoție*, aflăm că, dacă explicăm o glumă, o ironie sau o aluzie, îi stricăm farmecul, deoarece oamenii sunt vanitoși. Mai exact, succesul literaturii aluzive e pus pe seama „dorinței noastre secrete de a fi considerați inteligenți”, căci „atunci când cineva vorbește cu subînțelesuri, ne simțim flatați de încrederea pe care ne-o arată vorbitorul. Faptul că se rezumă să schițeze o idee, să o sugereze constituie cea mai bună dovadă că ne consideră destul de inteligenți ca să completăm singuri mesajul. Ne simțim astfel admiși – ca parteneri cu drepturi egale – într-o complicitate electivă, într-un fel de confrerie a înțelegătorilor (eterna nostalgie a elitei). Dacă, dimpotrivă, se grăbește să explice sensul ascuns, avem sentimentul unei frustrări sau chiar ne simțim ofensați: de ce ni s-a retras încrederea?”. În cazul literaturii simbolice, se consideră că stilul aluziv nu are rolul de a-l flata pe cititor, ci de a da reprezentării un caracter difuz, stimulând imaginația și crescând forța expresivă a poeziei, căci, prin contrast, „dacă faci aluzie la ceva precis, care poate fi numit, te situezi în afara literaturii (ca și cum ai folosi o limbă străină și îl măgulești pe cititor dându-i posibilitatea să demonstreze că o cunoaște și el). Dar, dacă faci aluzie la ceva imprecis, la ceva care nu poate fi decât aproximat, procedeul capătă îndreptățire din punct de vedere artistic” (*cf.* Ștefănescu 2014: 9-10).

[39] Aceasta este definită ca un proces prin care „un actor își dezvăluie, puțin câte puțin, ideile și statutul său interlocutorului. După ce a ieșit puțin din această rezervă, el așteaptă ca partenerul lui să-i demonstreze că nu este expus niciunui pericol să acționeze astfel, și, odată asigurându-se de aceasta, poate, fără teamă, să spună puțin mai mult. Dând o întorsătură ambiguă fiecărei noi mărturisiri, actorul este în măsură să se oprească din abandonul progresiv al comportamentului său de fațadă, în momentul în care acesta nu mai obține un răspuns liniștitor din partea partenerului său” (Goffman 1973: 103).

mai probabil, în CEN vom putea folosi diverse trimiteri livrești[40] – în enunțuri de tipul „Eterna Românie a lui *nenea Iancu.*”[41] sau „biata țărișoară”, deseori invocată în articole pe teme politice ca, de exemplu, „Când *țărișoara* e folosită ca bâtă electorală” –, mizând pe intertextualitate, fără grija că referința literară nu va putea fi identificată corect. În schimb, în CEX, utilizarea unui limbaj plin de insinuări și ambiguități, de glume menite să testeze inteligența/cultura interlocutorului este riscantă, deoarece *respectarea regulii jocului*[42], cel de-al treilea principiu al culturii implicite, implică un acord tacit al participanților: expeditorul face ca și cum nu el ar fi emis deja mesajul indicat în realitate, în vreme ce destinatarul are dreptul și obligația de a se comporta ca și când nu ar fi descifrat aluzia. Acest joc este absolut necesar, având în vedere că una dintre trăsăturile comunicării prin subînțelesuri este aceea de „a fi negabilă” (Goffman 1973: 76). Totuși, din punctul nostru de vedere, în cazul locutorului nonnativ, e greu să diferențiem dacă acesta: 1. tace, fiindcă a înțeles aluzia, însă, nedorind să strice convenția, respectă fidel regula jocului; sau 2. tace, pentru că nu a reușit să decodeze corect mesajul, lipsindu-i referințele necesare.

Sigur că, analizând problema dihotomic și comparând specificul comunicării aluzive în cazul CEN și al CEX, am aplicat un raționament reducționist, fiindcă, în mod evident, prezența implicitului cultural nu le pune probleme de înțelegere doar străinilor, ci și nativilor. Bunăoară, putem avea de-a face cu o comunicare aluzivă chiar în interiorul unei comunități familiale, regionale sau naționale, care nu va fi transparentă pentru alte familii, regiuni sau naționalități. Cu toate acestea, în ambele cazuri, miza rămâne aceeași: marcarea apartenenței la un grup social și construirea unei linii de demarcație între cei care împărtășesc sau nu sensul comunicării în curs. De aici rezultă că frontiera culturală nu e doar cea a națiunilor sau a hărților geografice și că

---

[40] Am ales aceste referințe din Caragiale, întrucât ele sunt frecvent utilizate nu doar în textele scrise, ci și în comunicarea curentă dintre interlocutorii nativi, fapt pe care ni l-au semnalat interpreții de la Parlamentul european sau diplomații care au participat la cursurile noastre de RLS. Aceștia ne-au solicitat chiar liste cu asemenea „citate celebre”, utilizate frecvent în comunicare, care să fie explicate, „pe înțelesul lor”, pentru a nu se simți excluși din procesul comunicării efective și, în sens larg, din comunitatea vorbitorilor de limba română.

[41] Știre din ziarul „Adevărul”, din 12.09.2018, disponibilă pe: https://adevarul.ro/stiri-locale/piatra-neamt/eterna-romanie-a-lui-nenea-iancu-cata-actualitate-1889973.html.
Observăm că *Nenea Iancu* a devenit și o marcă de bere specială, mai exact, *O bere cu prințipuri*, lansată la împlinirea a 160 de ani de la nașterea autorului (*cf.* https://www.worldofbeer.ro/nenea-iancu). Aceasta face posibilă apariția unor enunțuri de tipul: *Am băut un Nenea Iancu.* sau *Aduceți-mi un Nenea Iancu!* în contexte de comunicare legate de gastronomie.

[42] Acest principiu ne este sugerat chiar de sensul etimologic al cuvântului *aluzie*, în latină, *alludo, alludere* însemnând, inițial, „a se juca, a se hârjoni”, „a glumi” (Guțu 2007: 49).

putem fi „străini față de cineva” până și în interiorul aceleiași comunități naționale (Zarate 1987: 23)[43].

Cert este că, în orice comunitate culturală, implicitul joacă un rol decisiv – neglijat, din păcate, în cercetările de DL, dar ușor de sesizat în practica predării – , impunând linii de demarcare socială discrete, dar eficiente. Dificultatea predării dimensiunii implicite ține de gradul de familiarizare a cursantului cu cultura-țintă: atât cu CA, cât și cu CV, căci, în actul comunicării cotidiene, pot apărea ambele tipuri de referințe culturale, doar că, în cazul CA, ele sunt mai greu de reperat.

Noul cadru lexiculturologic ne indică însă o cale sigură de reperare a referințelor culturale pentru a facilita accesul străinilor la CA omniprezentă în viețile popoarelor indigene, și anume *lexiculturemele*, adică acele *cuvinte* dotate cu o *încărcătură culturală împărtășită* (de acum înainte, CICI). Ne amintim că ICI se referă la cultura implicită „depozitată *în* sau *sub* anumite cuvinte, zise culturale, pe care le putem repera, explicita și interpreta”[44] (Galisson 1999a: 480) în fiecare limbă-cultură, astfel încât să favorizăm înțelegerea dintre toți utilizatorii unei limbi, fie ei nativi sau nonnativi.

2.4. Ce înțelegem prin lexicultureme?

După cum s-a văzut, abordarea lexiculturală ne amintește că orice cultură poate fi privită și ca o serie de producții verbale realizate de către vorbitorii nativi, în diferite situații de comunicare. În acest cadru teoretic, demersul lexicultural constă în a scoate la lumină acele „situri culturale, expresii figurate, cuvinte-valiză, cuvinte cu încărcătură culturală împărtășită, palimpseste verbo-culturale, cuvinte-situaționale[45], nume de mărci, proverbe, dictoane și cuvinte ocultate”[46] care „circumscriu siturile (sau depozitele) culturale”[47] (Galisson 1999a: 480). Din fericire, prin această enumerare este

---

[43] Practic, atunci când declarăm apartenența la un sistem de valori estetice sau politice sau la propria generație, desemnăm întotdeauna grupurile sociale pe care le considerăm ca fiind diferite de al nostru, motiv pentru care, predând cultura implicită, mobilizăm cunoștințe apte să stimuleze armonios sensibilitatea și receptivitatea față de ceea ce e diferit.

[44] Pentru mai multă rigoare, redăm și citatul în limba franceză: „La culture en dêpot dans ou sous certains mots, dits culturels, qu’il convient de repérer, d’expliciter et d’interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites culturels [...]. Les expressiosn imagées, les mots-valises, les mots à charge culturelle partagée, les palimpsestes verbo-culturels, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et dictons, les mots ocultants [...] circonscrivent les sites (ou gisements)” (Galisson 1999a: 480).

[45] Cuvintele situaționale sunt cele specifice unor situații tipice, de tipul: la restaurant, la medic etc., la care se adaugă, evident, comportamentul și atitudinile potrivite (gestualitate, mimică, proximitate etc.).

[46] De exemplu, *bătrân*, care trebuie ascuns/făcut să dispară în fața lui *senior*; sau *orb*, în fața lui *nevăzător* etc.

[47] În franceză: „La culture en dêpot dans ou sous certains mots, dits culturels, qu’il convient de repérer, d’expliciter et d’interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites culturels

realizat un veritabil inventar al tipurilor de lexicultureme[48] ce pot fi valorificate în DLC. De asemenea, dispunem și de un registru al beneficiilor, unde se arată că, apelând la lexicultureme, putem: 1. utiliza cuvintele ca locuri de observație a anumitor fapte culturale; 2. munci, simultan, pe limbă (cuvinte și semnificația lor) și cultură (pe ICI); 3. hrăni reflecția despre relația limbă-cultură; 4. promova predarea coordonată, sistematică și integrată a celor două entități (Galisson 1988a: 90).

Demn de reținut este faptul că, în categoria CICI, nu sunt incluse cuvintele argotice, cele tehnice sau foarte specializate, dar nici regionalismele sau arhaismele pe care membrii unei culturi le ignoră, în mod obișnuit (Galisson 1991: 126). Din categoria CICI vor face parte, așadar, cuvintele cele mai obișnuite, general cunoscute de către nativi, pe care vorbitorul le activează cu mare ușurință din întregul său repertoriu lexical. Astfel, demersul lexicultural spulberă mitul inaccesibilității unei culturi străine, devenind o cale de acces la LC, mai precis, la un material lingvistico-discursiv situațional ce permite înțelegerea dintre toți vorbitorii unei limbi.

Una dintre cele mai complicate probleme cu care ne confruntăm în crearea unor instrumente lexiculturale este aceea că, având în vedere natura simbolică a limbajului, în sens larg, mai toate cuvintele sunt *culturale*, după cum, „la limită, orice fapt uman este un fapt cultural și istoric (Alvarez 1990: 4). Bunăoară, la origine, varza, crizantema, arborele sunt elemente naturale. Dar, de îndată ce mâna și privirea omului *se agață* de ele, acestea devin culturale: pe de o parte, fiindcă au dus la apariția unor comportamente tehnice specifice (tăiere, recoltare, cultivare), pe de altă parte, deoarece ele constituie o sursă de reprezentări diferite (mituri, ideologii etc.), generatoare de atitudini variate (valorizări și utilizări distincte, tratamente specifice etc.).

Un experiment cât se poate de simplu realizat la clasă ne-a demonstrat acest adevăr: cerându-le studenților să deseneze un *copac*, pentru a vizualiza modul în care este reprezentat acest concept, am obținut imagini foarte relevante. După cum se poate vedea în *Figura 1*, unde am selectat câteva dintre desenele studenților, asocierea noțiunii de *copac* cu un palmier este specifică celor proveniți dintr-un spațiu geografic și cultural modelat de prezența acestor arbori, imaginea nefiind tipică pentru alte țări europene sau asiatice:

[...]. Les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge culturellle partagée, les palimpsestes verbo-culturels, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et dictons, les mots ocultants [...] circonscrivent les sites (ou gisements)" (Galisson 1999a: 480).

[48] În mediul canadian, printre *cultureme* au fost integrate „siglele și expresiile figurate, expresiile idiomatice sau stereotipurile", adică „toți termenii care evocă, implicit, o realitate culturală" (Collès 2007: 65).



Fig. 1. ***Reprezentarea grafică a noțiunii copac de către studenții străini***

Astfel privind lucrurile, riscăm să ajungem într-un impas, căci, dacă totul e cultural în comunicarea umană, e greu să decidem ce anume s-ar cuveni predat și în ce ordine. Din fericire, la fel cum, vorba lui Orwell, *Toți oamenii sunt egali, dar unii sunt mai egali decât alții*, există și cuvinte *mai culturale decât altele*, în sensul că au o ICI mai mare. Despre ele vom discuta în cele ce urmează.

2.4.1. Mogodorf – un monstru dintr-un film de animație?

Vom aborda aici doar trei tipuri de lexicultureme din inventarul lui Galisson[49]. Prima categorie este cea a *cuvintelor-valiză*, numite și *cuvinte telescopate*, legitimată și printre lingviștii români din domeniul traductologiei (Suciu 2009; Răuțu 2010, 2020). Nu vom insista însă asupra ei, având în vedere că semnificația acestor cuvinte e destul de opacă până și pentru vorbitorii nativi. Oricâtă imaginație am avea, ne va fi greu, de pildă, să ghicim

[49] În studiile românești, acestea apar sub denumirea de *cultureme* (Lungu-Badea 2002, 2004, 2009, 2015; Rădulescu 2009; Untilă 2012), despre care se spune că „desemnează orice suport de semnificare dintr-o cultură, mai mult decât un cuvânt, toate actele culturale” (Badea 2015: 26). Din punctul nostru de vedere, conform acestei definiții, și un gest sau un obiect pot fi considerate „acte culturale”, deci *cultureme*, cum ar fi, de exemplu, sărutatul mâinii sau obiectele inventariate de către Daniela Kohn (2012: 62), la rubrica *Ești român dacă știi de*: *pufuleți, ciocolata ROM, Eugenia, balcon închis, peștele de sticlă de pe televizor, răpirea din Serai* etc. Acesta este unul dintre motivele pentru care noi considerăm că lexiculturemele trebuie delimitate de cultureme, putând fi socotite o subcategorie a acestora. Cercetătorii români nu delimitează lexiculturemele de cultureme, vorbind doar despre culturemele care apar în lexic și în mesaje, făcând aluzie la o situație deja cunoscută (*poujadisme, toillette* etc.) sau de cultureme fixate în mesaj, care „se situează la granița dintre citat și aluzie, fiind dificil de recunoscut în corpul textului” (Lungu-Badea 2015: 27). Invocăm această opinie doar pentru a demonstra că traductologii au fost mult mai receptivi decât specialiștii în DL la chestiunea *culturemelor*.

sensul unor cuvinte precum *codec*[50] sau *Mogodorf*[51]. Trebuie să recunoaștem însă că, inițial, ne-am închipuit că majoritatea cuvintelor-valiză reprezintă, în limba română, împrumuturi din alte limbi[52], precum bine-cunoscutele *smog*, provenit din *smoke* („fum”) și *fog* („ceață deasă”) sau *motel*, format din *motor* și *hotel*. Apoi, investigând limbajul jurnalistic, am constatat că vorbitorul român nu e lipsit, cu totul, de creativitate lingvistică și că nu ducem lipsă de creații autohtone, precum *Blogtoșani* (blog + Botoșani), denumirea unui weblog dedicat comunității orașului în cauză, sau *Eminemscu* (Eminem + Eminescu), rezultat din suprapunerea celor două personaje din filmul lui Forin Piersic Junior: *Eminescu versus Eminem.* O ofertă generoasă și mult mai transparentă de exemple pentru vorbitorul nativ întâlnim însă în „Academia Cațavencu”. Reținem aici câteva forme atestate în dicționare, diverse studii sau în presa online: *tembeliziune, a furgăsi* (a fura = a găsi; Volceanov 2007: 243, 113), *Moș Messengerilă, Moculozauri (Moculescu + dinozaur;* Răuțu 2010); *jenibil* (Croitor 2022: 258); *Cântăreața Cheltuială*, *firmă de caftering* (raportat la mineriadele conduse de către Miron Cozma), *plecați în PeDeLerinaj* (Academia Cațavencu, *apud* Răuțu 2021: 126); *Cluj-Napocalipsa*[53] etc.

Cu toate acestea, raportat la marea masă a vocabularului, numărul cuvintelor-valiză este relativ mic, ele fiind, de regulă, creații ale autorilor de beletristică, arareori preluate în vorbirea curentă. Prin urmare, ținând cont că ele sunt greu de decodat chiar și de către nativi, necesitând referințe culturale din cele mai diverse domenii, precum și o serie de inferențe care, în cazul nonnativilor, se realizează cu și mai mare dificultate, mai cu seamă înainte de nivelul B1, nu recomandăm inventarierea lor într-un viitor dicționar de lexicultureme. Chiar dacă efectul utilizării lor este unul comic, ludic sau ironic, conferind originalitate exprimării, aceste aspecte sunt greu de sesizat de către străini înainte de stăpânirea nivelului prag al unei limbi și chiar la

[50] Redăm sensurile înregistrate în DEXONLINE: 1. dispozitiv codor/decodor care convertește (transformă) semnale video în/din sistem digital pentru transmisia datelor; 2. (IT) hardware sau software ce comprimă sau decomprimă programe sau fișiere audio sau video.

[51] *Mogodorf* reprezintă denumirea unui program din 2007, ce a presupus un „schimb” de artiști plastici între România și Germania, formată prin aglutinarea a două cuvinte, Mogoșoaia și Dűsseldorf. În cadrul cursurilor de la Școala doctorală (2024), am făcut un mic experiment, testând imaginarul lingvsitic al doctoranzilor – cărora le mulțumim, pe această cale, pentru sprijin –, majoritatea asociind *Mogodorf* cu numele unui „posibil monstru din desenele animate”.

[52] După cum o dovedesc cuvintele-valiză inventate de către Galisson și Porcher în *Distracționarul* lor: *acrobol* („vaiselle grecque ancienne” [vas vechi grecesc]), *amalbigame* („confusion conjugale” [confuzie conjugală]) etc. (1986: 12, 14), orice limbă este caracterizată de plasticitate și bogăție, conținând multiple semnificații ascunse, vorbitorii putându-se delecta în timp ce se joacă cu cuvintele și frazele.

[53] *Cf.* https://www.libertatea.ro/stiri/napocalipsa-dupa-untold-cum-arata-parcul-mare-la-finalul-festivalului-de-la-cluj-4631826.

nivelurile superioare. Din acest motiv considerăm că aceste lexicultureme sunt de evitat – sau, eventual, pot fi prezentate cu titlu de curiozitate –, cel puțin la primele trei niveluri de competență lingvistică.

2.4.2. Toate cuvintele sunt culturale, dar unele sunt mai culturale decât altele. Palimpsestele-verbale[54]

Enunțul din denumirea acestui subcapitol a fost construit după modelul *palimpsestelor verbale,* care constituie cea de-a doua categorie de lexicultureme invocate în literatura de specialitate (Galisson 1993; 1995b), și valorifică tiparul sintactico-semantic al celebrei afirmații din *Ferma animalelor,* invocată mai sus. Pentru ilustrarea acestei categorii în limba română[55], ne rezumăm la a oferi un exemplu de *expresie-palimpsest* identificată în studiile destinate culturemelor: *Maria, fii bărbată!,* expresie lexicalizată, aluzivă, pentru a cărei înțelegere se impune cunoașterea celebrului enunț de origine și a contextului originar, lingvistic și extralingvistic: *Zoe, fii bărbată!* (Lungu-Badea 2015: 79).

Având în vedere că palimpsestele verbale nu sunt, în general, decodate cu ușurință, conchidem că nici aceste tipuri de lexicultureme nu pot constitui un obiect de interes deosebit pentru achiziția RLS.

---

[54] Despre palimpsestele verbale s-a vorbit și în mediul academic rus, unde psiholingvistul Yuri N. Karaulov definește așa-numitele *texte precedente* în cadrul teoriei sale despre personalitatea lingvistică: „texte cu sens pentru cutare sau cutare personalitate, pentru aspectul lor informativ sau emoțional; sunt super-personale, adică sunt și ele cunoscute de anturajul larg al personalității în cauză, care atrage frecvent aceste texte în discursul său" (Караулов 1987: 216, *apud* Déprenne 2008: 371). Pentru Karaulov, textele-substrat nu sunt doar titlurile operelor literare, numele de personaje sau fragmentele de texte citate frecvent printre membrii unei anumite etnoculturi, ci și pasaje din texte biblice, motive din povești și povești pentru copii, precum și opere de artă, considerate tot atâtea „texte". Ulterior (2002), concepția lingvistului rus a devenit tot mai rafinată, incluzând printre acestea: texte anterioare (opere literare clasice, cunoscute de către toți, cântece populare, sloganuri publicitare și politice, articole de presă), situații anterioare (judecata de la Paris), expresii anterioare (ziceri, proverbe, aforisme, propoziții, expresii) și substantive anterioare (nume proprii legate de o situație sau texte cunoscute de către membrii unei comunități lingvistice) (Karaulov 2002, *apud* Déprenne 2008: 371). În sens larg, *textele precedente* reprezintă tot ceea ce există într-o cultură-limbă, dar este absent din alta.

[55] În limba franceză, au fost inventariate peste 1000 de exemple extrase din discursurile obișnuite: articole de presă, spectacole (cinema, teatru), opere literare, emisiuni radio-tv, reportaje, cântece, benzi desenate etc. (Galisson 1993: 41-42), un exemplu frecvent invocat fiind: *Copiii au rațiunile lor, pe care rațiunea părinților nu le poate cunoaște,* având ca substrat sintactico-semantic celebra cugetare a lui Blaise Pascal, *Inima are rațiunile ei, pe care rațiunea nu le cunoaște.*

2.4.3. Un Dorel, doi Dorei sau CICI

În sfârșit, o categorie mult mai ofertantă din perspectiva DLC o reprezintă CICI, definite drept cuvinte care „magnetizează, focalizează și cristalizează o anumită formă de cultură” și care, fiind reperabile și observabile, pot fi inventariate și descrise. Funcționând ca niște „semne de recunoaștere și de complicitate”, ele includ interlocutorul în grupul social al locutorului, dacă acesta înțelege ICI, sau îl exclud, dacă nu o înțelege (Galisson 1991: 120). După cum se vede, recunoaștem aici, cu ușurință, trăsăturile implicitului cultural.

Pentru a reda cât mai plastic imaginea sa despre lexicultureme, autorul apelează și la o grafică personalizată, desenând un recipient-receptacul ce sugerează ideea că CICI constituie niște „locuri privilegiate de pătrundere pentru anumite conținuturi culturale”, care, astfel, ajung să conțină, „pe lângă sensul de bază, un sens cultural adăugat[56]” (Galisson 1988b: 331).

Redăm, mai jos, schița realizată de către Galisson, pentru mai multă claritate, unde: CCP înseamnă ICI, adică acea încărcătură culturală împărtășită[57] de către majoritatea vorbitorilor unei limbi; Sé = semnificatul prim, care ține de semantică și nu e identic cu CCP; Sa = semnificantul; Ré = referentul (ființă, obiect) din realitatea extralingvistică, desemnat de semnul lingvistic și semnificat de către acesta; Pa-Ré = parareferentul, parte a realității extralingvistice situată în vecinătatea referentului sau chiar în referentul însuși, dar pe care lexicografii nu îl consideră, de regulă, destul de pertinent pentru a fi menționat în definirea semnului lingvistic:

[56] Acesta e diferențiat de conotație, care și ea se adaugă elementelor permanente ale sensului unui cuvânt (denotația), dar este asociată, în anumite dicționare, cu semnificația afectivă a unui termen, motiv pentru care se consideră că nu e comună tuturor locutorilor (TLFI 2012). Conotațiile, la plural, sunt opuse denotației, la singular, constituind „tot ce ar putea evoca, sugera, suscita, implica un termen, în mod clar sau vag, la fiecare dintre utilizatorii individuali. Și în DȘL, conotația este asociată unei reprezentări suplimentare de ordin individual, „care se rezumă la o asociație de idei datorată când relativității obiective, când imaginației (interpretării subiective)” (DȘL 2005).

[57] *Cultura împărtășită* este definită drept o „cultură cotidiană transversală, un fel de nivel-prag comportamental al celor mai mulți, care permite imensei majorități a nativilor să se simtă indivizi deplini și să fie recunoscuți ca atare de către toți cei care se revendică de la aceeași identitate colectivă. Identitatea colectivă este produsul unei limbi și al unei culturi împărtășite, deci al unui minimum de cunoștințe comune care le permit tuturor membrilor unei colectivități să întrețină între ei anumite relații de conivență, oricare ar fi nivelul lor de școlarizare, apartenența socio-profesională, vârsta etc. Cultura împărtășită este deci simultan, un semn de recunoaștere tacită între indivizi ce se reclamă de la aceeași identitate colectivă; un factor de convivialitate pentru a se înțelege folosind jumătăți de cuvinte” (Galisson 1989: 114).

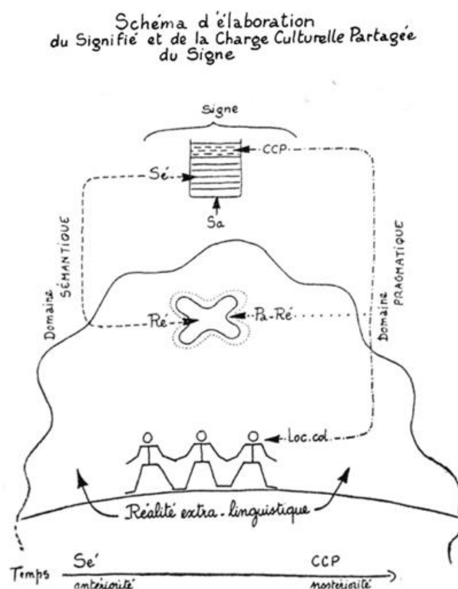


Fig. 2. ***Schema elaborării semnificatului și a încărcăturii culturale împărtășite a semnului lingvistic*** (Galisson 1988b: 336-337)

Cum CCP/ICI[58] coexistă cu sensul/sensurile de bază în cadrul aceluiași suport lingvistic (Sa) – prezența sau absența ICI neimplicând nicio modificare de formă a semnificantului –, cel mai adesea, vorbitorii nativi, chiar dacă stăpânesc foarte bine modul de utilizare, „nu percep bine granița dintre cele două tipuri de conținut, ceea ce îngreunează anchetele de teren” (Galisson 1999a: 483-484). Altfel spus, nativii nu conștientizează exact aceste straturi, deoarece schemele de gândire implicate în inferențele legate de depistarea CICI sunt inexplicabile, în măsura în care ele nu au fost prezentate niciodată ca obiecte ce ar necesita o explicație. De aceea specialiștii se întreabă dacă informatorii nativi se află sau nu în cea mai bună poziție „**pentru a da seama de propria lor cultură”,** dat fiind că ei au, mai degrabă, „**o cunoaștere practică ce le permite să răspundă în acțiune la constrângerile cutărei sau cutărei situații”**, dar nu sunt capabili să reconstituie ansamblul răspunsurilor ce constituie însuși stilul lor de viață (s.a., Zarate 1987: 27-28). După cum remarca și Pierre Bourdieu, *simțul practic* relevă un ansamblu de abilități

[58] Subliniem că ICI, considerată „o adevărată monedă de schimb intercultural” (Galisson 1991: 147), ține de situația pragmatică a lexemului-suport, din moment ce obiectivitatea demersului semantic și subiectivitatea demersului pragmatic explică foarte bine că, de la o limbă la alta, semnele zise echivalente (care fac același decupaj în realitatea brută, având deci același referent) pot avea semnificații identice și ICI diferite. De exemplu, cuvântul *vacă* are același referent în română sau franceză, ca și în India („femela taurului”), dar nu are aceeași ICI (vaca fiind exploatată ca sursă de lapte, în primul caz, sau protejată ca animal sacru, în cel de-al doilea; *cf.* Galisson 1991: 131).

pentru care nu putem pretinde o descriere exhaustivă de la cei care le dețin, fiindcă nu orice bun înotător, violonist, dansator sau boxer poate explica mișcările descompuse cuiva care abia învață să înoate/cânte la vioară/danseze/boxeze. Dificultatea derivă din faptul că practicile propriu-zise „integrează toate aceste unități elementare de comportament, izolate artificial, în scop didactic, în unitatea unei pragmatici organizate și orientate" (Bourdieu 1980: 174), astfel încât nu e sigur că bunul înotător va putea explica toate aceste mișcări descompuse-recompuse etc. Din aceste rațiuni nici presupusa maximă *Trebuie să fii născut acolo ca să înțelegi.* nu garantează percepția controlată și obiectivă a unei realități culturale.

În ceea ce-i privește pe cursanții străini, apar diferite obstacole, deoarece ei nu înțeleg arierplanul cultural atașat acestor cuvinte: pot să nu perceapă deloc ICI sau o pot doar întrezări, în cazul unui eventual eșec al actului comunicativ. Necunoscând nimic despre evenimentul/personajul la care se face referire implicită (*cf.* exemplul *Pe vremea lui Pingelică...*), nonnativul nu va repera ușor relația dintre cuvânt și cultura subiacentă, în vreme ce nativul va insera automat referința culturală, cu condiția să fie vorba despre elemente dintre cele mai cunoscute. De pildă, într-un enunț precum: *Ce mai faci, frate?*, străinul va avea o mai slabă intuiție legată de sensul implicit „prieten = frate" decât nativul, dar, pentru *Ce mai faci, fârtate?*, e foarte probabil ca nici nativii (mai ales cei foarte tineri) să nu deslușească sensul cultural „fârtat = frate de cruce = frate sufletesc = cel mai bun prieten" etc. Iată de ce nu trebuie să supraestimăm rolul informatorului nativ: e foarte probabil ca procesul inferențial pe care se bazează ICI, care constă din a face legătura între cuvântul „fârtat" și o experiență care ține de cultura comună, să nu fie posibil în lipsa cunoașterii practicilor rituale de înfârtățire și a semnificațiilor acestora în societatea tradițională românească. Și așa, observăm, din nou, că suntem nevoiți să apelăm și la CV.

2.5. *Cozonac sau piftie?* Alegeri lexiculturale în RLS

Întrebarea fundamentală care decurge din toate aceste reflecții teoretice este dacă putem crea instrumente didactice (inventare, dicționare etc.) care să echivaleze/suplinească/ completeze cunoștințele culturale împărtășite, achiziționate, în afara școlii, de către nativi, pentru a le preda străinilor, în școală. Așa cum s-a văzut, propunerea proiectului lexicultural a fost consecința ambiției strategice de „a reabilita cultura curentă, de a reduce fractura dintre curent și savant, pentru a le înscrie în același continuum" (Galisson 2000: 51).

În acest stadiu incipient al cercetării noastre, nu putem face altceva decât să recomandăm demararea procesului de realizare a unui corpus[59], bazat pe identificarea celor mai uzuale lexicultureme utilizate în vorbirea curentă de către

[59] Până în acest moment, recomandarea noastră a fost preluată într-un proiect de teză de doctorat, *Abordarea lexiculturală în achiziția RLS*, asumat de către doctoranda Olivia-Carmen Țîrlea, dar sperăm la o implicare mai largă a tinerilor cercetători în această arie a lingvisticii.

nativi. Acest lucru nu este imposibil, fiindcă, deși nu sunt antrenați să obiectiveze, să explice și să sistematizeze elementele care codifică viziunea lor despre lume și nu conștientizează CICI apărute în cursul natural al comunicării discursive, ei au, totuși, potențialul de a repera lexiculturemele, cu condiția să fie sensibilizați cu privire la profilul lor specific[60]. În experimentele noastre, am observat că, în momentul în care li se solicită să dea alte exemple de CICI, după un model dat, nativii se concentrează asupra propriului repertoriu, reușind să identifice exemple similare și confirmând, astfel, intuiția lui Galisson că acestea pot fi reperate.

Desigur că, pentru un inventar cât mai complet, trebuie apelat și la opinia vorbitorilor nonnativi, buni cunoscători ai limbii române, care sunt mult mai sensibili la apariția lexiculturemelor în comunicarea curentă, datorită avantajului distanței lingvistice și culturale. Pentru o cât mai bună orientare, foarte utile sunt și recomandările cercetătorilor străini care au derulat deja cercetări pe această temă. Bunăoară, Galisson ne sugerează inventarierea unor expresii ce țin de bestiarul cultural, precum *a fi încăpățânat ca un catâr/viclean ca o vulpe/rece ca un șarpe* etc., fiindcă ele relevă „asociații specifice fiecărei limbi, care decurg, *ipso facto*, din ceea ce s-a convenit a se numi *cultură*" (1988a: 79). În plus, asemenea expresii răspund unui alt imperativ al acestui demers: acela ca lexiculturemele selectate să fie înțelese de către aproximativ optzeci la sută dintre vorbitorii cu un nivel mediu de cultură, pentru a fi siguri că ele instaurează acel sentiment de *complicitate colectivă* între membrii unei comunități culturale (Galisson 1988b: 331).

În afară de acest criteriu, ar trebui să luăm în calcul și reținerea acelor lexiculturemе care sunt cel mai des utilizate în comunicare, dar care pot fi înțelese mai ușor și la primele niveluri de competență lingvistică, fiindcă, după cum știm, expresiile idiomatice sunt recomandate a fi predate, în mod sistematic, abia la nivelurile C1-C2.

Problema plasării pe nivel nu este însă una ușoară, tocmai datorită ICI. De pildă, dacă ne gândim la două substantive comune dintre cele mai banale, în limba română, precum *sâmbătă* și *canal*, plecăm de la premisa că sensurile lor denotative pot fi înțelese încă de la nivelul A1: „a șasea zi din săptămână" (pentru cel dintâi), și la nivelul A2-B1, pentru cel de-al doilea (fiind un cuvânt polisemic, ordonăm sensurile în funcție de presupusa frecvență a acestora, eliminând contextul biologic): 1. Cale de circulație pe apă (ținând loc de stradă) în orașele așezate la mare sau pe fluvii; 2. „Conductă (construită din beton (...) destinată să transporte lichide, în diferite scopuri;" 4. „Cale de

---

60 În spațiul portughez, bunăoară, există studii care arată că, și la nativi, absența predării explicite a lexiculturemelor pune probleme de înțelegere, conștientizarea valorii implicite făcându-se cu greu. Necesitatea unei educații lexiculturologice, la nivel preuniversitar, e necesară pentru facilitarea descoperirii implicitului cultural și pentru „a se asigura menținerea comunicării cu cei de altă vârstă" (Silva, Silva e Silva 2014: 74).

transmisiune unilaterală a programelor sonore sau vizuale destinate difuzării publice (mai ales în televiziune) (DEXONLINE).

Problema se complică însă în contexte precum *a se duce pe Apa Sâmbetei*, expresie utilizată cu sensul de „a se prăpădi, a se pierde, a se risipi", unde este nevoie de o explicație suplimentară pentru vorbitorii nonnativi, care să conțină referințe legate de semnificația culturală a acestei zile, căci: 1. în calendarul poporului, această zi este dedicată amintirii sufletelor morților: „Sâmbăta nimic nu poate reuși, pentru că e la sfârșitul săptămânii, sfârșitul fiind al morții și al morților" (Bernea 1985: 187) 2. în imaginarul comunităților folclorice românești, *Apa Sâmbetei* reprezintă „un râu infernal din geografia mitică a dacoromânilor", patronat de Sfânta Sâmbătă, ce curge spre tărâmul de dincolo[61]. Iată o nouă dovadă că, pentru a decoda corect CA încriptată la nivelul lexiculturemelor, rolul CV încorporate în discursul situațional nu poate fi ignorat.

Având în vedere că majoritatea românilor utilizează frecvent această expresie (lucru care va trebui, cu siguranță, dovedit prin analize cantitative pe bază de corpus), este posibil ca explicațiile de natură culturală să nu fie absolut necesare pentru cei mai mulți dintre vorbitorii nativi, însă, pentru străini, aceste informații sunt vitale pentru o decodare corectă a tuturor sensurilor culturale adăugate.

Nici în cazul celui de-al doilea substantiv, lucrurile nu sunt mai simple, deoarece un străin va face cu greu diferența între două enunțuri precum: *Vecinul meu a murit în canal. vs Vecinul meu a murit la Canal.* De fapt, am ales acest exemplu inspirați de recomandările a doi românişti, care au ajuns să conștientizeze foarte bine lexiculturemele ce le-au pus probleme în achiziția RLS, lor sau studenților cu care lucrează în universități străine. Printre exemplele furnizate de către aceștia, se numără și *A murit la canal.* sau *A fost dus în Bărăgan*. Pentru a nu fi suspectați de subiectivism în construirea exemplelor, cităm și câteva dintre titlurile știrilor online: *A murit ultimul supraviețuitor de la Canal*[62] *vs Manifest pentru masajul terapeutic la Canal*

[61] Acest râu fabulos, ce își are izvorul la rădăcinile Bradului Lumii, după ce înconjoară pământul de 3, 7 sau 9 ori, ca un șarpe, se îndreaptă, conform unor credințe românești, spre iad. Numeroase practici din ceremonialul funebru confirmă identificarea *Apei Sâmbetei* cu o cale de comunicare a viilor cu morții, întrucât, pe ea: se așază ofrandele rituale în diferite sâmbete dedicate pomenirii morților; se aruncă obiectele aparținătoare mortului după înmormântare; se lasă obiectele netrebuincioase în gospodărie, considerându-se că aparțin strămoșilor, apa urmând să le ducă singură în locul cuvenit (*cf.* Evseev 1998: 31-32). Mai mult, etnologii sunt de părere că rolul Apei Sâmbetei poate fi jucat de orice râu din apropierea unui sat, fapt ce poate explica atât marea răspândire a expresiei, cât și a practicii de așezare a obiectelor netrebuincioase pe o apă curgătoare.

[62] Știre din 27.10.2017, disponibilă pe: https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/a-murit-ultimul-supravietuitor-de-la-canal-818054.

33[63]. Și în acest caz, cunoașterea unor referințe de ordin istorico-geografic/ cultural este vitală, demersul lexicultural învățându-ne că putem ajunge la informații de ordin istoric și în sens invers, adică pornind de la cuvinte/ expresii, spre referentul cultural.

Pentru referințele la texte literare, alegem, spre exemplificare, tot un substantiv propriu, respectiv câteva titluri în care apare *Dl Goe*, reinventat: *Goe de la Statistică numără moravurile ușoare*[64]; *Dl Goe se întoarce*[65]; *Dl. Goe a ajuns la Ploiești. O statuie impunătoare a fost amplasată la Gara de Sud, cu ocazia Artown Festival*[66]; *Domnul Goe la Washington*[67]; *Dani Ionescu, solistul trupei Dl Goe, a cunoscut scena dintr-o joacă*...[68]. De asemenea, există o serie de seminare online, în cadrul campaniei denumite *Copilul tău e Domnul Goe?*[69], iar numele cunoscutului personaj apare inclusiv în denumirea unui site cu produse pentru copii[70]. Or, gândindu-ne strict la caracterul practic al problemei, dacă locutorul străin nu este capabil să-l asocieze pe Dl Goe cu un copil, în situația în care va căuta articole pentru copii, acesta nu va deschide deloc un asemenea site, neputându-se orienta după acest substantiv propriu. Prin urmare, deși ne imaginăm că, în cazul substantivelor proprii, lucrurile sunt mai simple, în realitate, cazul *Dorel*, prezentat în preambulul acestui articol, ne arată că și acestea se pot încărca de semnificații culturale ce restricționează accesul străinilor la sensul mesajului.

Din punctul nostru de vedere, cele trei substantive pot fi considerate niște lexicultureme veritabile, întrucât la sensul lor de bază s-a adăugat, în timp, o ICI care le conferă o mai mare densitate semantică, și bănuim că sensurile suplimentare sunt cunoscute de către majoritatea vorbitorilor din comunitatea noastră lingvistică (cel puțin a celor de peste 30 de ani), lucru care, evident, va trebui demonstrat prin anchete lingvistice.

2.6. În loc de concluzii, câteva sugestii

Unul dintre motivele pentru care am prezentat în detaliu abordarea lexiculturală, exemplificând cu câteva lexicultureme preluate din mediul

---

[63] Disponibil pe site-ul ArtTherapy: https://www.artaterapiei.ro/manifest-pentru-masajul-terapeutic-la-canal-33/.

[64]https://www.analizeeconomice.ro/2014/10/goe-de-la-statistica-numara-moravurile.html?m =1.

[65] Știre din 12.09.2023, disponibilă pe: https://www.catavencii.ro/d-l-goe-se-intoarce/.

[66] Știre din 28.07.2023, disponibilă pe https://www.telegrama.ro/social/cultura/foto-dl-goe-a-ajuns-la-ploie%C8%99ti-o-statuie-impun%C4%83toare-a-fost-amplasat%C4%83-la-gara-de-sud,-cu-ocazia-artown-festival.html.

[67] Știre din 9.05.2024, disponibilă pe: https://spotmedia.ro/stiri/opinii-si-analize/domnul-goe-la-washington**.**

[68] Știre din 19.11.2022, disponibilă pe: https://www.euronews.ro/articole/dani-ionescu-solistul-trupei-dl-goe-a-cunoscut-scena-dintr-o-joaca-dar-pasiunea-c.

[69] *Cf.* https://observatornews.ro/eveniment/campania-copilul-tau-e-domnul-goe-52165.html.

[70] *Cf.* https://www.domnulgoe.ro/.

online, este acela de a sensibiliza specialiștii din câmpul RLS în legătură cu faptul că lexicultura împărtășită de către membrii unei comunități lingvistico-culturale „e un fapt prezent în viața cotidiană și nu este specific unui anumit strat al populației corespondente, ocurența sa înregistrându-se, prin urmare, în situații de comunicare lingvistică obișnuită” (Silva e Silva 2013: 79). Ea rămâne, așadar, denominatorul cultural comun al dominaților și al dominanților, al favorizaților și al defavorizaților (Galisson 1991: 124) și ne permite să „relansăm cultura, prin lexicon și lexiconul prin cultură” (Galisson 1999b: 494), deși culturemele au un statut *relativ*, ele neavând „efecte de aceeași intensitate” asupra tuturor vorbitorilor unei limbi (Lungu-Badea 2015: 80).

Putem conchide că achiziția culturii române de către străini se poate face și prin intermediul unor lexicultureme specifice, de care locutorul nonnativ se lovește, vrând-nevrând, cel puțin în mediul extrașcolar, în cazul în care am avut grijă să epurăm microlimba utilizată la clasă de prea multe lexicultureme. Încercând să protejăm vorbitorii străini la clasă prin utilizarea microlimbii, care presupune o adaptare riguroasă a textelor la nivelul lor de competență lingvistică, ignorăm faptul că, în cazul celor mai curioși și mai implicați în procesul propriei învățări, oferirea unor instrumente auxiliare, cum ar fi un minidicționar de lexicultureme, ar putea reprezenta o cheie prețioasă care să le deschidă porțile în societatea de primire, făcându-i parteneri cvasiegali în interacțiunile cu vorbitorii nativi, indiferent că vorbim de interacțiuni directe sau intermediate de rețelele sociale sau de mass-media.

Primul pas al unui asemenea proiect l-ar constitui, așadar, stabilirea nomenclatorului, însă inventarul ar trebui să rămână deschis pentru completări ulterioare, având în vedere dinamismul lingvistic. Materialul nu ar trebui să se reducă la un simplu index bilingv, în care să facem o simplă traducere a lexiculturemelor în limba maternă a cursanților sau într-o altă limbă cunoscută de către aceștia, cunoscut fiind că, de cele mai multe ori, nu există o corespondență perfectă din punct de vedere semantic între diversele limbi. Însă viitoarele cercetări privind abordarea lexiculturală vor avea de luat decizii grele nu doar privind modalitatea de constituire și organizare a nomenclatorului[71], ci și modelul de realizare a articolelor sau nivelul de competență lingvistică aferent CECRL la care anumite lexicultureme ar trebui predate.

Pe lângă sensul explicat în microlimba aferentă nivelului de competență lingvistică, fiecare articol ar trebui să conțină cât mai multe contexte de utilizare, astfel încât să vizeze nu doar dimensiunea de decodare, ci și cea de încodare. De asemenea, în prezentarea contextelor, ar trebui semnalate aspecte precum: a. tipul de mesaj în care apar mai frecvent (oral/scris); b. registrul

[71] Unii autori pledează chiar pentru includerea dimensiunii lexiculturale în dicționarele bilingve curente, în vederea consolidării substanței acestor instrumente care nu pot să-și atingă scopul decât *in vivo*, într-o situație educativă școlară precisă, în dimensiunile sale de proces și produs (Silva e Silva 2013: 82).

lingvistic (formal/informal/neutru); c. situația de comunicare și statutul locutorilor; d. rolul utilizării lor (efecte de ironie/umor etc.); e. limbajul gestual care, eventual, le însoțește și care poate aduce lămuriri suplimentare.

Totodată, articolul ar trebui să înregistreze, alături de ICI, și sensurile de bază, din cel puțin trei motive: 1. ICI, fiind o valoare adăugată semnului, reprezintă un aditiv și la semnificat, nu doar la semnificant, deci e logic să fie prezentă o explicație vizând întregul semn; 2. definind atât semnificatul, cât și ICI, se vor putea diferenția mai bine straturile de conținut și se vor evita unele confuzii, ceea ce, din punct de vedere didactic, ar fi benefic; 3. experimentele făcute în mediile străine au arătat că, citind diverse articole de dicționar, cu și fără definiția semnificatului, studenții străini s-au pronunțat masiv pentru această soluție, din rațiuni practice: în caz de omonimie sau polisemie, semnificatul/semnificatele le este/sunt indispensabil/e pentru a repera semnul sau accepțiunea semnului ce servește ca suport al ICI (Galisson 1991: 139).

Credem că lexiculturologia poate asigura o manieră mai sistematică și mai controlată de predare a culturii române străinilor (oferindu-ne indicații și despre ce am putea preda la un curs de CCR; *cf.* Díaz 2003: 115), căci, deși lexicul rămâne cel mai alunecos compartiment lingvistic, el are un grad de concretețe care îi dă o relativă stabilitate. În plus, prin demersul lexicultural, cultura poate fi transformată, cu adevărat, într-un ingredient de bază al cursului de RLS, fără a rămâne un simplu *desert* oferit la finele cursului de limbă (Platon 2022).

Suntem, de asemenea, convinși că, intuitiv, fiecare profesor de RLS a aplicat deja metodele lexiculturologiei, fără să aibă cunoștință de existența acestei metode, atunci când s-a întâlnit, în diversele texte propuse studenților ca input, cu așa-numitele CICI. Însă exploatarea demersului lexicultural este necesar pentru a adopta, în mod conștient, metode de lucru mai clare și mai sistematice, care pot avea un dublu rol: fie să ne valideze propriile intuiții, fie să ne ofere sugestii de facilitare a accesului străinilor la implicitul lexicultural.

Bibliografie

1. Alvarez 1990: Gerardo Alvarez, *Le défi de l' interculturel,* în „Langue et linguistique”, vol. 16, 1990, p. 1-16.
2. Attruia 2010: Francesco Attruia, *De l'approche lexiculturelle des dictionnaires monolingues: le nouveau Petit Robert 2010*, în „Éla. Études de linguistique appliquée”, vol. 1, nr. 157, 2010, p. 9 -22.
3. Barbosa 2008/2009: Lúcia Maria de Assunção Barbosa, *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*, în „Filologia e Linguística Portuguesa”, nr. 10-11, 2008-2009, p. 31-41.

4. Bernea 1985: Ernest Bernea, *Cadre ale gândirii populare românești: contribuții la reprezentarea spațiului, timpului și a cauzalității,* București, Editura Cartea Românească, 1985.
5. Bosisio 2003: Cristina Bosisio, *Per una "lessicultura" dell italiano*, în „Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, vol. 35, nr. 1-2, 2003, p. 251-280.
6. Bourdieu 1980: Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique.* Paris, Éditions de Minuit, *Le Sens commun*, 1980.
7. Chrisomalis 2021: Stephen Chrisomalis, *The Lexiculture Papers. English Words and Culture,* Wayne State University, disponibil pe: https://digitalcommons.wayne.edu/anthrofrp/4/.
8. Collès 2007: Luc Collès, *Enseigner la langue-culture et les culturèmes*. *Québec français,* nr. 146, 2007, p. 64–65, disponibil pe: https://id.erudit.org/iderudit/46578ac.
9. Croitor 2022: Bianca Croitor, *Dinamica vocabularului limbii române. Mic dicționar de cuvinte recent atestate,* București, Editura Universității din București, 2022.
10. Coteanu, Popescu 1988: Ion Coteanu, Florin Popescu, *Introducere în cultura și civilizația poporului român*, Partea I și Partea II-a, București, Universitatea din București, 1988.
11. Cuq 2003: Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du francais langue étrangère et Seconde*, Paris, Éditions CLÉ International, 2003.
12. DA 1913: *Dicționarul limbii române* (DA I), Tomul I, Partea I, coord. Sextil Pușcariu, Cluj-Napoca, Editura Academiei Române, 1913.
13. Dafinoiu 2016: Valentina Dafinoiu, *Sinteze de limbă, cultură și civilizație românească*, vol. I, Constanța, Ovidius University Press, 2016.
14. Déprenne 2008: Michèle Déprenne, *Les Gaulois sont dans la pleine: les mots à charge culturelle partagée et l'enseignement de la langue-*culture, în „Dialogues et cultures”, nr. 53, 2008, vol. Jean-Paul Basaille, Giedo Custers, Françoise Marting, *Le Français, une langue qui fait la difference. Actes de Vienne - Premier Congrès Européen des profeseurs de français, 2-5 novembre 2006*, FIPF, Viena.
15. Díaz 2003: Carmen Guillén Díaz*, Une exploration du concept „lexiculture” au sein de la Didactique des Langues-Cultures/An exploration of the concept of «lexiculture» in the domain of the teaching of languages and cultures*, în „Didáctica (Lengua y Literatura)”, vol. 15, nr. 105, 2003, p. 105-119.
16. DȘL 2005: Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Gabriela Pană-Dindelegan, *Dicționarul de științe ale limbii*, București, Editura Nemira, 2005.
17. Evseev 1998: Ivan Evseev, *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească,* Timișoara, Editura Amarcord, 1998.

18. Galisson *et alii* 1982: Robert Galisson, A. Coïaniz, C. Dannequin, M. Margarito, J. Mouchon, A. Pelfrêne, G. Vigner, D*'autres voies pour la didactique des langues étrangères,* Paris, Hatier-Credif, 1982.
19. Galisson 1983: Robert Galisson*, Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie,* Paris, CLE International, 1983.
20. Galisson 1984: *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées,* Paris, CLÉ International, 1984.
21. Galisson 1985: Robert Galisson, *Didactologie et idéologies*, în „Éla. Études de Linguistique Appliquée", nr. 79, 1985, p. 111-122.
22. Galisson 1986: Robert Galisson, *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangèrs D/DL*, în „Éla. Études de Linguistique Appliquée", nr. 79, 1986, p. 97-110.
23. Galisson, Porcher 1986: Robert Galisson, Louis Porcher, *Distractionnaire*, Paris, CLÉ International, 1986.
24. Galisson, 1988a: Robert Galisson*, Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d´observation des faits culturels,* în „Éla. Études de Linguistique Appliquée", nr. 69, 1988, p. 74-90.
25. Galisson 1988b: Robert Galisson*, Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée,* în *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale,* vol. 7: *Hommage à Bernard Pottier,* 1988, p. 325-341.
26. Galisson 1989: Robert Galisson: *La culture partagée: une monnaie d'échange interculturelle,* în Helmy Ibrahim A. (dir.), „Lexiques", număr special al revistei „Français dans le monde. Recherches et Applications", août-septembre, 1989, p. 113-117.
27. Galisson 1990: Robert Galisson*, Enseignement et apprentissage des langues et des cultures «évolution» ou «révolution» pour demain*?, în „Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures", nr. 79, 1990, p. 35-52.
28. Galisson 1991: Robert Galisson*, De la langue à la culture par les mots,* Paris, CLÉ international.
29. Galisson 1993: Robert Galisson*, Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués,* în: „Repères, recherches en didactique du français langue maternelle", nr. 8, 1993: *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, p. 41-62.
30. Galisson 1994: Robert Galisson*, D'hier à demain, l'interculturel à l'école,* în „Études de Linguistique Appliquée", nr. 94, 1994, p. 15-26.
31. Galisson 1995: Robert Galisson*, Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d´impressionisme*, în „Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures", nr. 97, 1995, p. 5-14.

32. Galisson 1999a: Robert Galisson, *Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?*, în R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en questions,* Paris, CLÉ International, 1999, p. 477-496.
33. Galisson 1999b: Robert Galisson, *Glossaire,* în R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en questions,* Paris, CLÉ International, 1999, p. 116-125.
34. Galisson 2000: Robert Galisson, *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique,* în „Mélanges CRAPEL", nr. 25, 2000, p. 47-73.
35. Galisson 2002: Robert Galisson, *Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, în „Éla. Études de linguistique appliquée", vol. 4, nr. 128, 2002, p. 497-510.
36. Galisson, André 1998: Robert Galisson, J.-C. André, *Dictionnaire de noms de marques courants. Essai de LEXICULTURE ordinaire*, Paris, Didier Érudition, 1998.
37. Galisson, Puren 1999: Robert Galisson, Christian Puren, *La formation en questions,* Paris, CLÉ International, 1999, p. 95-115.
38. Goffman 1973: Erving Goffman, *La Mise en scène de la vie cotidienne*. *La présentation du soi.* Traduit de l'anglais par Alain Accardo et A. Khim, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
39. Goga 2004: Mircea Goga, *Une île de latinité. Culture, civilisation, langue et literature roumaines,* Paris, Sorbonne, Presse de l'Université Paris-Sorbonne, 2004.
40. Goga 2007: Mircea Goga, *La Roumanie: Culture et civilisation,* Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2007.
41. Guțu 2007: Gh. Guțu, *Dicționar latin-român*. Ediție revăzută, București, Editura Humanitas, 2007.
42. Kohn 2012: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Nivelurile B1-B2*, Iași, Editura Polirom, 2012.
43. Lino, Pruvost 2003: Maria-Tereza Lino, Jean Pruvost (dir.), *Mots et lexiculture: hommages à Robert Galisson*, Paris, Honoré Champion, 2003.
44. López Garcia, Morales Cabezas 2013: María Pilar López García, Jerónimo Morales Cabezas, *La lexicultura. Una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE,* în „Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas. I Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el pluri", nr. 13, 2013, disponibil pe: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-lexicultura-una-experiencia-dentro-y-fuera-del-aula-en-el-aprendizaje-de-ele.html.
45. Lungu-Badea 2001: Georgiana Lungu-Badea, *Culturemele – între conotații și aluzii culturale. Încercare de definire a conceptului de culturem*, în Analele Universității de Vest din Timișaora, Seria Științe Filologice, AUT, XXXIX, 2001, p. 369-383.

46. Lungu-Badea 2004: Georgiana I. Badea (Lungu-Badea), *Teoria culturemelor, teoria traducerii [Théorie des culturèmes, théorie de la traduction]*, Timișoara, Editura Universității de Vest, 2004.
47. Lungu-Badea 2009: Georgiana Lungu-Badea, *Remarques sur le concept de culturème*, în „Translationes”, nr. 1, 2009, p. 15-78.
48. Lungu-Badea 2015: Georgiana Lungu-Badea, *Culturemul – un concept itinerant: abordare interdisciplinară*, în *Comparația în științele sociale. Mizele interdisciplinarității*, Editor: Raluca Bercea, București, Editura Universul juridic, 2015, p. 66-84.
49. Nation 2016: I.S.P. Nation, *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam/Philadephia, 2016.
50. Platon 2020: Elena Platon, *Patrimoniu și imaginar lingvistic,* în *Enciclopedia imaginariilor din România,* vol. II. *Patrimoniu și imaginar lingvistic*, coord. Elena Platon, consult. științific Gheorghe Chivu, Iași, Editura Polirom, 2020.
51. Platon 2022: Elena Platon, *Cultura – desert sau ingredient în câmpul limbii române ca limbă străină*?, în vol. *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină*, editor: Lucia Ispas, București, Editura ProUniversitaria, 2022, p. 11-30.
52. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină. Elemente de metadidactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
53. Pruvost 2005: Jean Pruvost, *Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXIe siècle*, în ÉLA, nr. 137, 2005, p. 7-37.
54. Pruvost 2009: Jean Pruvost (dir.), *Voix et voies de la lexiculture en lexicographie*, în ÉLA, nr. 154, 2009.
55. Puren 1997: Christian Puren, *Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire,* în „Études de Linguistique Appliquée”, nr. 105, 1997, p. 111- 125.
56. Rădulescu 2009, Anda Rădulescu, *La traduction des culturèmes: emprunt ou adaptation*?, în „Annales de l’Université de Craiova. Série Langues et Littérature romanes”, Editura Universitaria, Craiova, XIII, nr. 1, 2009, p. 229-243.
57. Răuțu 2010: Daniela Răuțu, *Despre cuvintele telescopate din presa actuală. Teorii, procedee și valori*, în Rodica Zafiu *et al.* (coord.), *Limba română. Controverse, delimitări, noi ipoteze*, vol. II: *Pragmatică și stilistică*, Editura Universității din București, 2010, p. 287–296.
58. Răuțu 2020: Daniela Răuțu, *Jocurile de cuvinte în mass-media românească actuală*, București, Editura Universității din București, 2020.
59. Sapir 1949: Edward Sapir, *Selected Writings in Language, Culture and Personality*, London, University of California Press, 1949.

60. Silva e Silva 2013: Marlène da Silva e Silva, *La lexiculturologie… en didactologie des langues-cultures*, în „Synergies Portugal”, nr. 1, 2013, p. 69-89.
61. Silva, Silva e Silva 2014: Bruno da Silva, Marlène da Silva e Silva, *L'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle,* în „Synergies Portugal”, nr. 2, 2014, p. 65-77.
62. Stengers 1987: I. Stengers (dir.), *D´une science à l´autre. Des concepts nomades,* Paris, Seuil, 1987.
63. Ștefănescu 2014: Alex Ștefănescu, *Cum se fabrică o emoție*, București, Editura Europeană, 2014.
64. Suciu 2009: Emil Suciu, *Condensarea lexico-semantică,* Prefață de Marius Sala, Iași, Institutul European, 2009.
65. TLFI 2002: *Trésor de la langue française informatisé or TLFI*, Conception et réalisation informatique: Jacques Dendien, disponibil pe: http://atilf.atilf.fr/tlfv3.html.
66. Untilă 2012: Victor Untilă, *Culture(s), langues-cultures, culturèmes, équivalences*, în „Intertext”, nr. 3-4, 2012, p. 135-145.
67. Vasilescu *et alii* 2006: Andra Vasilescu (coord.), Oana Chelaru-Murăruș, Camelia Ușurelu, *Teste de limba română. Pașaportul lingvistic european*, București, Editura Nouă, 2006.
68. Volceanov 2007: George Volceanov, *Dicționar de argou al limbii române*, București, Editura Niculescu, 2007.
69. Zarate 1987: Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Éditions Hachette, 1987.

Din vorbă în vorbă. Construcții binare: definiție, tipuri structurale, exerciții

José Damián González-Barros González
Escuela Oficial de Idiomas Madrid-Jesús Maestro

Abstract. *By word of mouth. Phrase-idioms composed of two words: definition, structure, exercises*. The purpose of this paper is to introduce phrase-idioms composed of two words to teachers and students of Romanian as a foreign language (RFL), to classify them according to their structure, to create a corpus of the most frequent idioms of this kind with the aim of writing a dictionary thereof and to design exercises to be used in the classroom. This specific kind of idioms are composed of two words joined by juxtaposition, hyphen, preposition, and conjunction or separated by a comma. Examples of different kind of exercises and learning activities are given. For instance, students must fill in the gaps with the missing part of the idiom, replace the underlined words with the idiom of the same meaning, search the Internet to find phrases or short texts with idioms from a list. This kind of idioms appears very frequently in both the spoken and written language, so knowing and mastering them is of great importance for students of Romanian as a foreign language at levels B2 and C1.

Keywords: *phrase-idioms, structure, corpus, dictionary, exercises, short texts, learning activities, B2 level, C1 level*

1. Introducere

Scopul acestei cercetări este prezentarea și evidențierea construcțiilor binare din limba română, stabilirea tipurilor structurale, crearea unui corpus cu cele mai frecvente și introducerea acestora în manualele de RLS împreună cu exercițiile de recapitulare aferente.

Am început această cercetare în primul rând din motive personale: mi se pare firesc ca orice studios al unei limbi străine să se aplece cu interes asupra expresiilor și locuțiunilor acesteia.

Sursa de inspirație a fost cartea *Português Língua viva* (Mendes Silva 1987) unde am găsit o culegere de 45 de exerciții de vocabular, dar și de istorie a limbii, ortografie, despărțire în silabe, punctuație ș.a., pentru uzul studenților străini avansați, dar care poate fi de folos și vorbitorilor nativi.

Printre aceste exerciții se află și un exercițiu în care autorul abordează *pares idiomáticos* – expresii idiomatice alcătuite din două elemente, cum ar fi: *prometer* ***mundos*** *e* ***fundos*** *(a făgădui* ***marea*** *cu* ***sarea****), estar entre o* ***martelo*** *e a* ***bigorna*** *(a fi între* ***ciocan*** *și* ***nicovală****)* ș.a.

Atunci s-a născut ideea de a scrie o carte asemănătoare de exerciții care să abordeze construcțiile binare – precum și alte expresii sau locuțiuni ale limbii române – și pregătirea unor materiale pentru predarea acestora la orele de curs. În ceea ce privește subiectul acestei comunicări, am obținut primele date consultând următoarele dicționare: *Dicționar de expresii și locuțiuni românești* (1969), *Dicționar de argou al limbii române* (1996) și *Dicționar de argou al limbii române* (2007)[1].

Construcțiile binare[2] sunt expresii idiomatice formate din două elemente legate prin: juxtapunere *(a face capul calendar)*, cratimă *(talmeș-balmeș)*, prepoziție *(floare **la** ureche)*, conjuncție *(vai **și** amar)* sau despărțite prin virgulă *(c-o fi**,** c-o păți)*.

Aceste expresii idiomatice pot fi locuțiuni (adverbiale: *de voie, de nevoie*; substantivale: *verzi și uscate*; adjectivale: *fel de fel)*, substantive *(pierde-vară)*, adjective *(get-beget)*.

Elementele care le alcătuiesc pot fi precedate de prepoziții *(**până în** pânzele albe, **de la** vlădică **până la** opincă)* sau de conjuncții *(**nici** câine, **nici** ogar)*.

Construcțiile binare se găsesc și în alte limbi. Iată câteva exemple aparținând unor limbi romanice:

A făgădui marea cu sarea: span. *Prometer el oro y el moro,* port. *Prometer mundos e fundos,* fr. *Promettre monts et merveilles*; ital. *Promettere mari e monti*.

A fi între ciocan și nicovală; sp. *Estar entre la espada y la pared*; port. *Estar entre o martelo e a bigorna,* fr. *Être entre l'enclume et le marteau,* it. *Essere tra l'incudine e il martello.*

2. Tipuri structurale

În funcție de modul prin care se leagă cele două elemente care alcătuiesc construcția binară, se pot stabili următoarele tipuri structurale:

1. Elementele se leagă prin juxtapunere: *pe când era **bunica fată**, a-i face cuiva **capul calendar**, a i se face cuiva **părul măciucă.***

Fac parte din acest tip și „expresiile scurtate" (Graur 1975: 16): *scump **foc**, a (se) lămuri **buștean**,* precum și construcțiile binare compuse din substantiv + adjectiv *(a ieși **basma curată**)* și adjectiv + substantiv *(a-și da **mare osteneală**)*;

2. Elementele se leagă prin cratimă: *ce mai **calea-valea**, a face pe cineva **harcea-parcea**, **treacă-meargă***. Din aceeași categorie fac parte și construcțiile

---

[1] Breban, Vasile et al., *Dicționar de expresii și locuțiuni românești,* București, Editura Științifică, 1969, Croitoru Bobârniche, Nina, *Dicționar de argou al limbii române,* Slobozia, Editura Arnina, 1996,Volceanov, George, *Dicționar de argou al limbii române,* București, Editura Niculescu, 2007.

[2] Denumirea „construcții binare" nu-mi aparține. Mi-a fost propusă de dna. prof. Harieta Topoliceanu de la Universitatea din Torino, căreia îi mulțumesc pe această cale.

binare compuse din verb + substantiv *(pierde-vară)* și substantiv + verb *(gură-cască)*;

3. Elementele se leagă prin virgulă: *c-o fi**,** c-o păți*; *câtă frunză**,** câtă iarbă*;

4. Elementele se leagă prin prepoziție: *a făgădui marea* ***cu*** *sarea, a spune verde* ***în*** *față, floare* ***la*** *ureche, colac* ***peste*** *pupăză*;

5. Elementele se leagă prin conjuncție: *mai curând* ***sau*** *mai târziu, vai* ***și*** *amar, a se face luntre* ***și*** *punte*;

6. Elementele se leagă prin juxtapunere și sunt precedate de o prepoziție: *a face* ***din*** *țânțar armăsar,* ***cu*** *părul vâlvoi*;

7. Elementele se leagă prin virgulă, iar fiecare element este precedat de câte o prepoziție: *a veni/a se duce* ***cu*** *cățel**,*** ***cu*** *purcel*; ***cu*** *mic**,*** ***cu*** *mare*; ***de*** *silă**,*** ***de*** *milă*;

8. Elementele se leagă prin prepoziție, iar primul element este precedat de o prepoziție: ***cu*** *scaun* ***la*** *cap, a uita* ***de la*** *mână* ***până la*** *gură,* ***din*** *an* ***în*** *Paște,* ***într****-un hal* ***fără de*** *hal*;

9. Elementele se leagă prin conjuncție, iar primul element este precedat de o prepoziție: ***după*** *chipul* ***și*** *asemănarea cuiva,* ***fără*** *doar* ***și*** *poate, a fi* ***între*** *ciocan* ***și*** *nicovală*;

10. Elementele se leagă prin virgulă, iar fiecare element este precedat de conjuncția *nici*: *a nu avea* ***nici*** *în clin**,*** ***nici*** *în mânecă*; ***nici*** *călare**,*** ***nici*** *pe jos*;

11. Elementele se leagă prin prepoziția *de*, iar primul element este precedat de articolul nehotărât *un, o*: ***un*** *pui* ***de*** *ger,* ***o*** *alergătură* ***de*** *cal*;

12. Primul element este un substantiv în cazul nominativ sau acuzativ, iar al doilea este un substantiv în cazul genitiv sau dativ: *a se crede buricul* ***pământului****, gerul* **Bobotezei***, a face umbră* ***pământului*** *degeaba*;

13. Primul element este un substantiv precedat de o prepoziție, iar al doilea este un substantiv în cazul genitiv: *a rămâne* ***cu*** *ața* ***mămăligii****,* ***de*** *florile* ***mărului***;

14. Primul element este un substantiv sau un adjectiv, iar al doilea este un substantiv în cazul genitiv precedat de prepoziția *înaintea*: *a pune carul* ***înaintea boilor****, a i se face cuiva negru* ***înaintea ochilor***;

15. Comparațiile uzuale (sau fixe) precedate de *ca (gras* ***ca*** *un pepene, a se sătura de ceva* ***ca*** *de mere pădurețe), cât (mare* ***cât*** *o zi de post), de (slab* ***de****-l suflă vântul), decât (mai mare daraua* ***decât*** *ocaua, mai mult ață* ***decât*** *față).*

3. Construcții binare cu cuvinte rimate

Un număr destul de mare de construcții binare sunt alcătuite din două elemente care rimează:

- cuvântul se repetă: *a face fețe-fețe, scârța-scârța, hal fără de hal, petic la petic, cui pe cui, gând la gând, din scoarță în scoarță, din vorbă în vorbă*;

- cuvintele sunt diferite: *marea cu sarea, talmeș-balmeș, treacă-meargă, haz de necaz, mură-n gură, luntre și punte, din țânțar armăsar, c-o fi, c-o păți; cu cățel, cu purcel.*

4. Exerciții

Dar n-am despicat ***firul în patru*** *(a cerceta prea cu de-amănuntul, cu minuțiozitate exagerată)*, n-am întors construcțiile binare ***și pe-o parte și pe alta*** *(a examina amănunțit, a discuta în detaliu)* ***de dragul artei*** *(din dragoste sau din prietenie pentru ceva)*, ci ca să ne întoarcem de unde am pornit, adică la exercițiile cu construcțiile binare din cartea *Português Língua viva* și la folosirea unor astfel de exerciții cuprinzând construcțiile binare ale limbii române la orele de curs de RLS.

M-am gândit la trei tipuri de exerciții: de completare a spațiului liber cu cuvântul care lipsește, de înlocuire a cuvântului subliniat sau a cuvintelor subliniate cu construcțiile binare cu același înțeles, de căutare pe net a câte 2-3 propoziții sau texte mici cu construcțiile binare date.

a) Completarea spațiului liber cu cuvântul care lipsește:

Echipament: la capitolul acesta sunt tone de informații online adică suficiente cât să te pierzi în ele și să-ți facă ***capul*** *... [**calendar**].*[3]

De când am început școala online, formatul care a pus cele mai multe probleme în școlile din România a fost cel hibrid. În online, ***treacă-****... [**meargă**], ne-am mai descurcat noi. Am mai găsit o platformă, ne-am mai inspirat unii de la alții, într-un sfârșit, am scos-o la capăt.*[4]

Modă românească ***get-****.... [**beget**]: povestea brandului de fashion care a pus ia la loc de cinste în online.*[5]

*La aceeași conferință, președinții de filiale județene au primit sarcina să se facă ... [**luntre**]* ***și punte*** *și până la 1 iunie să atragă fiecare câte 50 de adeziuni ca să aibă fundația reprezentativitate.*[6]

Stela Popescu și Alexandru Arșinel au fost, ***fără*** *... [**doar**]* ***și poate****, doi dintre cei mai iubiți actori ai teatrului românesc.*[7]

Giovanni a devenit o prezență profund neplăcută. Cu ce drept acuză el oameni care n-au avut ***nici în clin****, ... [**nici în mânecă**] în privința condamnării sale? O dată, individul se spune că ar fi devenit atât de agresiv încât a lovit un domn și a trebuit să intervină poliția*.[8]

---

[3] http://www.wild-thing.ro/wild-blog/pregatire-pentru-sezonul-de-iarna.

[4] https://www.kinderpedia.co/ro/scoala-hibrid.html.

[5] https://www.newmoney.ro/moda-romaneasca-get-beget-povestea-brandului-de-fashioncare-pus-ia-la-loc-de-cinste-online/.

[6] https://adevarul.ro/stiri-interne/societate/asociatia-revolutionarilor-din-constanta-isi670120.html.

[7] https://www.cancan.ro/ce-relatie-a-existat-intre-stela-popescu-si-alexandru-arsinel-cespune a-regretata-actrita-niciodata-intre-noi-nu-s-a-creat-acea-stare-de-simpatie-personala-20696956.

[8] https://www.cotidianul.ro/bastonul-contelui-66/.

Conducerile redacțiilor sunt ***între*** *... [****ciocan****]* ***și nicovală****. Au de ales între respectarea adevărului și faliment sau între compromis și supraviețuirea financiară.*[9]

E a doua oară când cumpăr acest set de noptiere, pentru două locații diferite. Sunt solide, arată grozav, montajul ca de obicei este ***floare*** *... [****la ureche****]. Toate piesele sunt numerotate, instrucțiuni clare.*[10]

*Domnul profesor Ș. a fost primul om care mi-a spus ... [****verde****]* ***în față*** *că meseria de medic la care visam cu ochii deschiși nu mi se potrivește.*[11]

b) Înlocuirea cuvântului subliniat / a cuvintelor subliniate cu construcția binară cu același înțeles:

*Wangen stătea întins și retrăia scena ultimului împrumut de zece mii de coroane: mințise, exagerase, <u>făcuse promisiuni imposibil de îndeplinit</u> ... [****făgăduise marea cu sarea****] ajunsese el însuși să creadă tot ce spunea.*[12]

*Am primit pe adresa redacției un text din partea unui cititor de-al nostru fidel, Dinu din Oxford. E un clujean <u>autentic, adevărat, neaoș</u> ... [****get-beget****] care duce dorul orașului și are amintiri emoționante.*[13]

*Cele mai comune greșeli în decorarea casei sunt efectul <u>unei îngrămădiri dezordonate</u> / <u>unui amestec confuz</u> ... [****unui talmeș-balmeș****] de stiluri și culori.*[14]

*Deși anunțaseră <u>în mod ostentativ, zgomotos</u> ... [****cu surle și trâmbițe****] că X și Y vor fi cei care îi vor cununa, cu patru zile înainte planurile le-au fost date peste cap.*[15]

*Urmează aceste sfaturi și spune adevărul <u>fără înconjur sau menajamente</u>... [****verde în față****], dar diplomat, astfel încât impactul să fie minim.*[16]

*Angajatorii, <u>într-o situație critică</u> ... [****între ciocan și nicovală****]. Criza nu reduce doar din numărul de angajați ai companiilor, ci influențează și beneficiile extra-salariale acordate acestora. Ce aleg să facă angajatorii din România.*[17]

*Întotdeauna mi-am dorit să lucrez într-o comunitate de oameni minunați, profesioniști și competitivi care să nu aibă <u>nicio legătură</u> ... [****nici în***

---

9 https://www.libris.ro/ziaristi-amenintati-ziaristi-batuti-malin-bot-HUM973-50-0851-3-p1043849.html#descriptionHead.

10 https://jysk.es/dormitorio/mesitas-de-noche/mesita-de-noche-broby-1-cajon-color-bambu/blanco (12/09/2023).

11 https://www.didactic.ro/cu-drag-profesorului-meu/profesor/prof-florin-indrilaru.

12 https://www.academia.edu/31818722/Johan_Bojer_Fascinatia_Minciunii_1_0_10.

13 https://ovidiublag.ro/2013/04/un-remember-al-unui-clujean-traitor-in-oxford/.

14 https://vbi.ro/stire/cele-mai-comune-greseli-in-decorarea-locuintei-266.

15 https://arhiva.bzi.ro/momente-penibile-la-nunta-biancai-dragusanu-cu-victor-slav-galerie-foto-931609.

16 https://www.divahair.ro/sanatate/psihologie/cum_sa_spui_adevarul_verde_in_fata_chiardaca_este_dureros.

17 https://www.businessmagazin.ro/analize/resurse-umane/angajatorii-intre-ciocan-nicovala-criza-reduce-numarul-angajati-21518424.

***clin, nici în mânecă**] cu invidia, prostia și alte astfel de caracteristici care nu fac cinste societății noastre.*[18]

*Se răspândise vestea ... [**Se dăduse sfară/sfoară în țară**] ca toți voinicii de rang înalt să vină să încânte și să cucerească inimile celor trei domnițe. Se perindă, rând pe rând, cavaleri.*[19]

c) Căutați pe net câte 2-3 propoziții sau texte scurte cu construcțiile binare date:

mură-n gură, pierde-vară, talmeș-balmeș, târâș-grăpiș, cu mic, cu mare; nici cal, nici măgar, a face haz de necaz, a face cu ou și cu oțet, a citi din scoarță-n scoarță, a fi într-un hal fără de hal.

Este important să le dăm studenților următoarele indicații înainte să înceapă exercițiul: să nu caute forma de infinitiv a verbelor, pentru că altfel vor găsi în primul rând mai multe dicționare online, ceea ce va îngreuna căutarea. Este mai bine, și mai util, să aleagă exemple la diferite persoane și timpuri verbale și la diverse persoane, în ceea ce privește substantivele, să caute forme la genitiv/dativ, la plural, cu articol nehotărât, cu adjectiv demonstrativ etc.: *unui pierde-vară, acestui pierde-vară, oricărui pierde-vară, unui talmeș-balmeș, acest talmeș-balmeș, acestui talmeș-balmeș.*

*În campania electorală fiecare partid făgăduia **marea cu sarea**, dar, venit la putere, nu se ținea de cuvânt, fapt ce producea nemulțumiri în popor.*[20]

*Opriri dese, ciocolată multă... la un moment dat mi-au luat și rucsacul... și am ajuns, **târâș-grăpiș**, pe creastă.*[21]

*Am adunat în acest articol 10 astfel de cărți, unele de citit **din scoarță-n scoarță**, altele bune să fie mereu în bibliotecă și consultate la nevoie.*[22]

*Olanda s-a răzbunat pentru 2010 și a devenit favorită în 2014. „Spania n-a fost **nici cal, nici măgar**, cu idei confuze și fără identitate”.*[23]

*În mod firesc, a apărut astfel întrebarea: cine a avut de câștigat de pe urma acestui **talmeș-balmeș** politico-bursier și mai ales dacă a fost sau nu vorba de o manipulare a bursei de la Toronto?*[24]

---

[18] https://infopreta.com/intotdeauna-mi-am-dorit/.
[19] https://www.gds.ro/Local/2009-02-14/Insir-te-margarite-o-poveste-pentru-copii-si-parinti.
[20] http://www.procesulcomunismului.com/marturii/fonduri/basarabia/pirogan/calvarul/do.
[21] https://jurnalul.ro/scinteia/jurnalul-omului-simplu/un-concediu-de-pomina-cainii-din-ceata-si-biletelul-telefon-516768.html.
[22] https://www.bookaholic.ro/10-carti-cu-greutate-de-citit-vara-asta-si-nu-numai.html
[23] https://www.prosport.ro/highlight/olanda-s-a-razbunat-pentru-2010-si-a-devenit-favorita-in-2014-spania-n-a-fost-nici-cal-nici-magar-cu-idei-confuze-si-fara-identitate-12756513.
[24] https://economie.hotnews.ro/stiri-burse-26970541-guvernul-bursa-rosia-montana-fost-sau-nu-fost-manipulare-pietei-capital.htm (Accesate în perioada 28-29 mai 2024).

5. Construcții alcătuite din trei elemente

În timpul acestei cercetări, am dorit să mă aplec și asupra construcțiilor alcătuite din trei elemente care există de altfel și în alte limbi. Iată câteva exemple din limba spaniolă: *Por tierra, mar y aire (Călătorind prin aer, pe apă și pe uscat)* - și varianta în limba neerlandeză *Te land, ter zee en in de lucht*, din limba engleză: *I know you red, white, and blue* și din limba română:

- *ras, tuns și frezat*: deposedat de toți banii, jefuit;
- *ace, brice și carice*: lucruri diverse, de tot felul;
- *nici în car, nici în căruță, nici în teleguță*: se spune despre cineva nehotărât, care nu știe ce vrea;
- *a căuta acul în carul cu fân*: a se apuca de o muncă zadarnică.

Dar acest capitol va fi subiectul unei viitoare cercetări.

6. Resurse didactice

Pe lângă exercițiile de recapitulare, pot fi folosite, printre altele, următoarele texte și filmulețe video:

1. De vorbă despre vorbe cu Vsevolod Cernei. Explicația expresiei „a face capul calendar”: https://www.publika.md/de-vorba-despre-vorbe-cu-vsevolod-cernei-explicatia-expresiei-a-face-capul-calendar_3030831.html.
2. Get-beget, get-buget: https://dilemaveche.ro/sectiune/editoriale-si-opinii/tilc-show/get-beget-get-buget-596370.html.
3. Pastila de limbă. Expresii folosite greșit în limba română („a primi pe cineva cu surle și trâmbițe”): https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/evenimente/pastila-de-limba-expresii-folosite-gresit-in-limba-romana-464878.
4. ,,Fără doar și poate” sau ,,fără dar și poate”?: http://intelesul-filozofic.blogspot.com/2012/08/fara-doar-si-poate-sau-fara-dar-si-poate.html.
5. Pastila de limbă. Expresii deformate de la forma inițială: „a da sfoară în țară”, „a drege busuiocul”: https://www.digi24.ro/magazin/timp-liber/cultura/pastila-de-limba-expresii-deformate-de-la-forma-initiala-a-da-sfoara-in-tara-a-drege-busuiocul-376522.
6. Pastila de limbă. Expresii construite în jurul cuvântului „pământ” https://www.digi24.ro/magazin/timp-liber/cultura/pastila-de-limba-expresii-construite-in-jurul-cuvantului-pamant-1070202.
7. De unde vine expresia „Nici în clin, nici în mânecă” https://adevarul.ro/stiri-locale/focsani/de-unde-vine-expresia-nici-in-clin-nici-in-1990285.html.

7. Concluzii

În concluzie, articolul de față intenționează să aducă în atenția profesorilor și studenților de limba română ca limbă străină importanța construcțiilor binare în limba română – din păcate un subiect des neglijat în lucrările din domeniul RLS – prin stabilirea unui corpus de frecvență și întocmirea unui eventual dicționar, crearea unor materiale de predare și recapitulare, includerea construcțiilor binare în manualele de RLS la diverse niveluri etc.

Construcțiile binare sunt des folosite atât în limba vorbită, cât și în limba scrisă, făcând parte din „discursul repetat" (Dumistrăcel 2006: 219), de aceea cunoașterea și însușirea lor este atât de importantă pentru studioșii străini.

Bibliografie

1. Andrei, Mihail, Ghiță, Iulian, *Limba română. Fonetică, lexicologie, morfosintaxă. Sinteze și exerciții*, ediția a II-a revăzută și mult îmbogățită, București, Editura Corint, 1996.
2. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Humanitas, 1997.
3. Bejan, Dumitru, *Gramatica limbii române. Compendiu*, ediția a II-a, Cluj, Editura Echinox, 1997.
4. Breban, Vasile et al., *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*, București, Editura Științifică, 1969.
5. Căpățână, Cecilia, *Tipuri structurale ale locuțiunilor adverbiale*, în „Limba română. Revistă de știință și cultură", Chișinău, Nr. 1-3, anul XIV, 2004, p. 156-164.
6. Chircu, Adrian, *Unités phraseologiques adverbiales temporelles*, în „Revue roumaine de linguistique", LV, 3, București, Editura Academiei, 2010, p. 293-300.
7. Croitoru Bobârniche, Nina, *Dicționar de argou al limbii române*, Slobozia, Editura Arnina, 1996.
8. Dumistrăcel 2001: Stelian Dumistrăcel, *Până-n pânzele albe. Dicționar de expresii românești*, Iași, Institutul European, 2001.
9. Dumistrăcel 2006: Stelian Dumistrăcel, *Limbajul publicistic românesc din perspectiva stilurilor funcționale*, Iași, Institutul European, 2006.
10. Graur, Alexandru, *Alte etimologii românești*, București, Editura Academiei RSR, 1975.
11. Hristea, Theodor (coord.), *Sinteze de limba română*, ediția a II-a revăzută și mult îmbogățită, București, Editura didactică și pedagogică, 1981.
12. Mendes Silva, M. L., *Português Língua viva*, Lisboa, Editorial Teorema, 1987.
13. Pop, Liana, Moldovan, Victoria, *Grammaire du roumain – Romanian grammar – Gramatica limbii române*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2019.

14. Rădulescu, Anda, *Comparaisons roumaines en* ca *[comme]: degrés de figement et valeurs stylistiques*, în vol. Ramona Malița *et alii*, *Agapes francophones 2019. Études de lettres francophones. Actes de la XVIe édition du Colloque International d'Études francophones CIEFT 2019 « Comparaison(s) », tenu à l'Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie, les 15-16 mars 2019*, Szeged, JatePress, 2020, p. 329-354.
15. Tomescu, Ana-Marina, *Les expressions figées, pierre de touche dans l'apprentissage du français langue étrangère*, în „Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate", Pitești, Editura Universității, 2012, p. 72-78.
16. Volceanov, George, *Dicționar de argou al limbii române*, București, Editura Niculescu, 2007.

I.A. Candrea și gramatica sa pentru francofoni (*Cours complet de grammaire roumaine*)

Adrian Chircu
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

„*I.A. Candrea a fost pe nedrept uitat; opera sa nu este, în multe privințe, mai prejos decât creația contemporanilor săi…*” (Dimitrescu 1974: 3)

Abstract. *I.A. Candrea and his grammar for French speakers* (*Cours complet de grammaire roumaine*). In our study, we aim to discuss a Romanian grammar course published by the philologist I.A. Candrea at the beginning of the 20th century. This textbook was mainly used in French-speaking environments, which explains why it was written in French. Unlike other books of the same type, Candrea's work stands out for its details, examples and pedagogical tact. The discussions are carried out on two levels: on the one hand, how the grammatical system is described, and on the other hand, the main constants found in the textbook are highlighted, as well as the integration of factual material. In the end, the main characteristics of the work are summarized and its importance for the field of Romanian as a foreign language (RLS) is pointed out, whose specialists can appeal to many of the solutions envisaged by I.A. Candrea for teaching Romanian and for explaining certain particularities.

Keywords: *Romanian grammar, French speakers, Romanian as a foreign language (RLS), history of the Romanian language, didactics, grammatical features, lexicon*

0. Preliminarii

0.1. Prezenta contribuție se alătură altor demersuri interpretative similare ale noastre, concretizate în publicarea unor studii punctuale (Chircu 2014, Chircu 2018, Chircu 2020, Chircu 2022), în care am încercat să relevăm particularitățile structurale și perspectiva lexico-gramaticală din paginile unor manuale de limba română pentru străini, cu scopul declarat de a urmări etapele devenirii domeniului RLS, astăzi autonom și, în bună măsură, bine definit.

0.2. În momentul de față, întoarcerea la vechile gramatici românești destinate străinilor și radiografierea acestora au un dublu rol: pe de o parte, se poate urmări mai atent arhitectura lor, iar, pe de altă parte, pot fi reperate aspectele teoretice și practice avute în vedere și orientarea autorilor în selectarea unor fapte de limbă pertinente, care să asigure progresul învățării și, implicit, însușirea unei limbi romanice dintre cele mai interesante și mai complexe.

1. I.A. Candrea și publicațiile sale filologice, lingvistice și didactice

1.1. Continuând așadar analizele anterioare, ne vom opri, de această dată, asupra gramaticii publicate de către lingvistul I.A. Candrea (Hecht) în 1900, la Paris (și mai apoi, reditată în 1927), sub titlul *Cours complet de grammaire roumaine*, apărând la bine-cunoscuta editură Welter și conținând un număr de 384 p. + viii. Ediția tipărită la Bucureşti (cea de-a III-a) are 360 de pagini (+ viii) și a fost publicată la Cartea Românească.

1.2. Ideea elaborării acestei gramatici la acea vreme se explică prin nevoia resimțită de Candrea de a face cunoscută limba română în Franța și de a depăși modelele oferite de Vasile Alecsandri (1863), Frédéric Damé (1898) ori Louis Leist (1899).

1.3. I.A. Candrea (Hecht) a fost unul dintre lingviștii care ne-a lăsat o serie de lucrări importante (în special de istoria limbii, dialectologie, filologie, folclor, lexicografie și lexicologie) și care s-a făcut remarcat nu numai la noi, ci și în Europa (în special în mediile universitare de expresie franceză) (Rosetti 1968: 89-90, Dimitrescu 1974: 56, Balacciu, Chiriacescu 1978: 86-88).[1]

Dintre lucrările reprezentative, amintim: *Câteva substrate latine vulgare* (1893); *Poreclele la români* (1895); *Les éléments latins de la langue roumaine. Le consonantisme – Thèse de doctorat* (1902); *Din elementele latinești ale limbii române* (1904-1905); *Graiul din Țara Oașului* (1907); *Graiul nostru. Texte din toate părțile locuite de români* – împreună cu Ov. Densusianu și Th. D. Sperantia (1906-1908); *Dicționar etimologic al limbii române* – împreună cu Ov. Densusianu (1910-1914); *Dicționar de proverbe și zicători* (1912); *Straturi de cultură și straturi de limbă la popoarele romanice* (1914); *Diaconul Coresi. Carte cu învățătură* – în colaborare cu Sextil Pușcariu (1914); *Iarba fiarelor. Studii de folklor* (1928); *Dicționarul enciclopedic ilustrat „Cartea Românească”* – alături de Gh. Adamescu (1931); *Folklorul medical român comparat* (1944) etc.[2]

1.4. Chiar dacă a avut mai cu seamă preocupări filologice și lingvistice, I.A. Candrea și-a îndreptat atenția, datorită calităților sale pedagogice, și spre învățarea limbilor, publicând numeroase manuale (de limba română, de engleză, germană, franceză, italiană, rusă etc.), majoritatea ulterioare gramaticii românești pentru francofoni, printre acestea numărându-se: *Curs de limba română* (împreună cu Ov. Densusianu), *Cours complet de langue française*; *Ich lerne deutsch*; *I am learning english/I learn English/Așa se vorbește englezește*; *Imparo l'italiano* (în colaborare cu C.H. Niculescu); *J'apprends le français*; *Așa se vorbește rusește* (în colaborare cu Boris Surpin), toate cunoscând numeroase ediții în perioada interbelică.

---

[1] Pentru alte detalii, a se vedea și Rosetti (1968: 89-93).

[2] A se consulta și Wald (1996: 79-118).

2. Receptarea gramaticii

2.1. Dintre toate volumele menționate, cel care ne interesează este gramatica (*Cours complet de grammaire roumaine*), care s-a bucurat de un real succes în mediile universitare și culturale francofone. Chiar la momentul apariției, dar și cu ocazia reeditării cărții, recenzenții au apreciat meritele cursului (practic, dar și teoretic) de învățare a limbii române, semnalând, totodată, și unele neajunsuri.

2.1.1. De pildă, într-o primă *întâmpinare,* Mario Roques ține să precizeze, chiar de la începutul prezentării, că „la grammaire de M. Candréa-Hecht est un livre d'enseignement" (Roques 1900: 478-479), iar publicarea acesteia este importantă, căci acoperă o direcție mai puțin avută în vedere. Comparatistul francez este convins că manualul îi va ajuta mult pe studenții care urmează studii filologice, întrucât le oferă, în afara elementelor esențiale, „un tableau des principales modifications phonétiques qui viennent ici compliquer la morphologie, une étude assez complète de la conjugaison et de nombreux exemples d'idiotismes" (Roques 1900: 479).

Totuși, romanistul francez îi reproșează lui Candrea că a întocmit „des classifications parfois confuses et des listes de mots un peu longues, si l'insuffisance de tous les dictionnaires et de toutes les grammaires du roumain ne lui faisait un mérite de nous avoir donné les unes et d'avoir tenté les autres" (Roques 1900: 479).

2.1.2. Gramatica lui Candrea, apărută în Franța, nu trece neobservată nici la noi, un anumit D. publicând o recenzie în paginile periodicului *Noua Revistă Română pentru Politică, Literatură, Știință și Artă*. Dintru început, autorul afirmă că gramatica lui Damé „se distinge de toate publicațiunile de acest gen apărute până acum, atât prin întocmirea sistematică a materiei, cât și prin expunerea clară și alegerea nimerită a exemplelor" (D 1900: 429).

De asemenea, este întrevăzut și motivul care a dus la publicarea unui astfel de manual, și anume „să înlesnească străinilor învățarea limbii noastre și să le pună la dispozițiune un manual redactat într-un spirit mai științific. Ca filolog, dl Candrea-Hecht a știut să introducă mai multă preciziune în lucrarea d-sale și să dea posibilitate celor mai puțin familiarizați cu limba română să pătrundă în finețele ei și să cunoască bogăția noastră de forme literare și populare" (D 1900: 429).

În perspectivă didactică, dar și teoretică, este apreciat faptul că I.A. Candrea Hecht „a evitat să reproducă multe din formulele învechite ale gramaticilor noștri. Cu toate acestea și la d-sa găsim unele din obișnuitele reguli care se dau la noi pentru explicarea cutărui sau cutărui fenomen fonetic" (D 1900: 429), care i se par ușor dogmatice. Totuși meritul lui Candrea în această privință a fost că a adoptat sistemul fonetic, iar nu cel promovat de Academie (grafeme de tipul *é, ó, ḑ*), cu care putem „să-i amețim pe străini".

La finalul recenziei, D. ține să precizeze că „gramatica aceasta va permite astfel cunoașterea mai temeinică a limbei noastre în străinătate. Ea poate fi de altmintrelea consultată cu folos și de români” (D 1900: 430).

2.1.3. Precum predecesorii săi recenzenți, romanistul și românistul Carlo Tagliavini salută republicarea gramaticii lui Candrea (în 1927), deoarece cartea era de ceva vreme epuizată (1930: 172-173). Acesta este convins că „questo manuale offre, senza alcun dubbio, la migliore grammatica rumena scritta in francese, presentando indiscutibile superiorità sulle grammatichette del Damé, Lovera, ecc.” (Tagliavini 1930: 172).

Tagliavini ține să evidențieze faptul că, în carte, poate fi observată: „la mancanza assoluta di esercizi, tanto più inesplicabile in quanto l’Autore avverte espressamente che il suo libro è «destiné à des commençants»” (Tagliavini 1930: 172) și o consideră utilă mai degrabă pentru falșii începători decât pentru debutanți: „un buon manuale, consigliabile più à chi su già un po di rumeno, che a un principiante” (Tagliavini 1930: 173).

Totuși, lingvistul italian precizează că „il libro è ben scritto e le regole vi sono numerose, sebbene forse un po’ troppo prolisse; in tal modo alcun punti sono spiegati diffusamente e ripetutamente, mentre altri sono sorvolati o non tratatti affatto” (Tagliavini 1930: 173).

2.2. După o oarecare pauză, mai mult sau mai puțin explicabilă, gramatica lui Candrea reintră în atenția specialiștilor odată cu elaborarea unor studii monografice de mai mică sau mai mare întindere privitoare la activitatea desfășurată de către Candrea pe tărâmul filologiei și al studiilor lingvistice propriu-zise.

2.2.1. În acest sens, am reținut contribuția lui Dimitrie Macrea care, într-un studiu din 1963, amintește de activitatea „depusă în serviciul învățământului” și de lucrarea *Cours complet de grammaire roumaine*, care „pentru calitățile ei științifice și didactice […] a fost folosită timp de decenii de numeroși străini care s-au interesat de limba română. În 1927, ea a ajuns la ediția a treia, fără modificări. Expunerea este clară și sistematică, iar, pentru a ajuta străinii cărora se adresează, autorul face mereu comparații între română și franceză” (Macrea 1963: 204).

2.2.2. Mergând pe urmele lui D. Macrea, Florica Dimitrescu întocmește o sinteză a implicării lui Candrea în sfera disciplinelor filologice. Având caracter monografic, în amplul studiu, se găsesc și informații privitoare la gramatica sa pentru străini. Chiar de la început, lingvista bucureșteană observă că, în ciuda generosului titlu (*Cours complet*), „în lucrare, se simte lipsa unei secțiuni de sintaxă” (Dimitrescu 1974: 56).

În ciuda acestui neajuns, „cartea rămâne până astăzi o foarte bună gramatică în privința *morfologiei*, cercetată cu o minuțiozitate excepțională, și a *formării cuvintelor*. Redactată în limba franceză și cu toate exemplele din română traduse în franceză, atrăgând atenția asupra raporturilor dintre cele

două limbi, această lucrare a fost folosită ca manual pentru învățarea limbii române de către străini, în primul rând de francezi. Întreaga lucrare – cu caracter practic – este clară, bine structurată, ceea ce a făcut să devină un apreciat instrument de studiu și, în același timp, să constituie pentru străini un bun mijloc de inițiere în limba română fiind, în acea vreme, una dintre puținele cărți de gramatică română de acest tip publicate special pentru uzul străinilor” (Dimitrescu 1974: 56).

2.2.3. Mai aproape de noi (2001), în volumul său de micromonografii, Marcel Crihană îi rezervă lui I.A. Candrea un loc, prezentându-i *opera omnia*. Printre volumele de interes particular, se numără și lucrarea de gramatică asupra căreia ne aplecăm în acest studiu, caracterizată printr-o „expunere clară și concisă destinată străinilor, a domeniului gramatical românesc” (Crihană 2001: 158).

3. O gramatică completă nedesuetă

3.1. După acest excurs al receptării gramaticii sale, ne îndreptăm, la rându-ne, atenția înspre *Cours complet de grammaire roumaine*, încercând să-i relevăm meritele și să-i evidențiem trăsăturile structurale și strategiile didactice aplicate. În vederea discuțiilor de față, precizăm că am consultat ediția a III-a, publicarea celei de-a doua fiind sub semnul întrebării („sulla copertina esteriore di questa ristampa si trova „troisième édition”, ma io non so né quando, né dove sia stata pubblicata la seconda” Tagliavini 1930: 173).

3.2. La începutul manualului, autorul a redactat o prefață în care avertizează posibilii cititori/învățăcei asupra rolului și a structurii cărții, punctând și limitele acesteia: „J’aurais voulu ajouter à la fin de la grammaire quelques notions de versification roumaine quelques proverbes, des dialogues, etc., etc. Mais j’y ai renoncé pour ne pas dépasser la mesure d’un livre destiné à des commençants” (Candrea-Hecht 1927: viii).

3.3. De asemenea, după prefață, I.A. Candrea *a strecurat* și o dedicație adresată lui Émile Picot, profesor de limba română, secretar al principelui Carol I și fost viceconsul la Timișoara (*À Monsieur Émle Picot…Avec le plus profond respect, L'AUTEUR*).[3] Diplomatului francez Candrea i-a ținut locul la Paris, la École spéciale des langues orientales vivantes, ceea ce ne face să presupunem că a purtat numeroase discuții rodnice cu acesta, privitoare la mediul universitar francez sau chiar la trebuințele celor care voiau să studieze româna: „Ce n’est que grâce à ses précieux encouragements que j’ai pris la confiance de publier mon ouvrage” (Candrea 1927: viii).

3.4. Gramatica lui Candrea urmează structura manualelor de învățare din epocă, fiind împărțită trei secțiuni (*Partie première. Phonétique*; *Deuxième partie. Morphologie*; *Troisième partie. Formation des mots*).

[3] Pentru mai multe detalii asupra activității acestuia în România, a se vedea Picot (2022).

În ciuda tradiționalismului evident, manualul lui Candrea este important pentru istoria RLS, întrucât ilustrează efortul acestui lingvist de a sistematiza informația de ordin gramatical și de a face, astfel, româna mai bine înțeleasă, chiar dacă, cel mai adesea, primează dominanta științifică în detrimentul celei pedagogice progresive.

3.5. La rândul lor, cele trei părți principale sunt divizate în capitole, în ale căror pagini sunt oferite detalii care privesc alfabetul limbii române sau pronunțarea sunetelor (*H* est toujours fortement aspirée, *Ș* représente la chuintante *ch* en français: *șarpe* [charpé], *serpent*; *șir* [chire], *Ț* a le son d'articulation *ts*: *țipar* [tsipar]) (Candrea 1927: 3). De asemenea, se menționează că, „en roumain, toutes les consonnes se prononcent. Les consonnes finales ne sont jamais muettes" (Candrea 1927: 3).

3.6. O problemă importantă în însușirea limbii române rămân alternanțele vocalice și cele consonantice (*Chapitre III. Modifications phoniques*), ale căror caracteristici sunt bine prezentate, iar exemplele aduse în discuție sunt edificatoare pentru anii în care a apărut cartea (*scară – scări, livadă – livezi,* dar *șapcă – șepcar*).

3.7. Nu sunt uitate nici despărțirea în silabe ori regulile de accentuare care sunt adecvat exemplificate (foarte importante în însușirea românei, dar poate că puțin cam tehnic explicate): de exemplu, ***pi**-cior* și *posomo**rât*** (Candrea 1927: 11-12).

3.8. Privitor la cea de-a doua parte (*Deuxième partie. Morphologie*), în aceasta, sunt descrise, rând pe rând, părțile de vorbire, cu accent pe substantiv, care prezintă cele mai multe neregularități flexionare (sunt tratate, succesiv, genurile: după semnificație și după terminații, formarea substantivelor feminine, numărul, cazurile, articolele, declinarea substantivelor: *Le nominatif et l'accusatif d'une part, le génitif et le datif d'autre part, sont toujours semblables, quelque soit le genre du substantif*). Ca de fiecare dată, exemplele sunt însoțite de traduceri care facilitează însușirea cuvintelor, în bună măsură din fondul principal lexical. Sunt avute în vedere și așa-numitele *singularia* și *pluralia tantum*: *brânză, mazăre, sete/bocanci, bani, plete*.

3.9. În aceeași manieră, sunt descrise și adjectivele, ca, de altfel, și clasa pronumelor (*six espèces*), considerată complexă. Se face adesea apel la contextualizări ale pronumelor, pentru o însușire cât mai adecvată (*spune-i că-l aștept*, *grădina mea este mică, Acesta este mai bogat decât celălalt, Cine a venit*?, *E un om care muncește de dimineață până seara, Fiecare se crede mai cuminte decât altul* etc.).

3.10. Referitor la verb, Candrea precizează că, „ainsi qu'en français, il faut considérer, dans l'étude du verbe roumain, les voix ou les formes (*formele* ou *genurile*), les modes (*modurile*), les temps (*timpurile*), les personnes (*persoanele*) et le nombre (*numărul*)" (Candrea 1927: 138).

3.11. Mult mai interesant apar tratate părțile de vorbire neflexibile, unde inventarul este bogat, iar contextele bine concepute. Listele de adverbe și locuțiuni adverbiale sunt judicios întocmite, ținându-se cont de valorile semantice și de criteriul frecvenței (*acasă*, *afară*, *aproape*, *aseară*, *atunci*, *ieri*, *mult*, *alene*, *altfel*, *destul* etc.), cum sunt, de altfel, și cele în care se găsesc repertoriate prepoziții, conjuncții și interjecții (prepozițiile sunt discutate monografic: *către*, *contra*, *cu*, *de*, *din*, *dedesubtul*, *pe* etc.; conjuncțiile alfabetic: *dacă*, *fără*, *iar*, *în vreme ce*, *pe când*, iar interjecțiile în funcție de semnificație: bucurie, durere, dispreț, afirmație, dispreț, aclamație, incitare etc.).

3.12. Spre deosebire de alte gramatici, Candrea a rezervat un loc special formării cuvintelor (*Troisième partie. Formation des mots*), oferind cât mai multe exemple de formațiuni lexicale derivate (*cuceritor*, *bănet*, *brânzeturi*, *felurime*, *pepeniște*, *tinichigiu*, *chibritelniță*, *a zămoși*, *orbește*, *pitiș* etc.) ori compuse (*iarba fiarelor*, *floarea soarelui*, *mărinimos*, *codobatură*, *alaltăseară*, *estimp* etc.). Un plus implicit al cărții este dat de faptul că autorul a oferit traducerea exemplelor și s-a raportat în permanență la limba franceză (*Împrejurul* – Cette préposition, qui marque l'entourage, régit le génitif et correspond à la locution française *autour de*).

3.13. Cartea este întregită cu două tabele (*Table analytique des matières* și *Table méthodique des matières*, care ușurează parcurgerea și ghidează cititorul în înțelegerea adecvată a particularităților limbii române.

3.14. Dincolo de evidentele și numeroasele merite (științifice, structurale ori didactice), i-am putea reproșa totuși autorului că nu a considerat necesar să conceapă și să ofere exerciții (model sau nu) ori că nu a ținut cont de faptul că publicul căruia i se adresează nu stăpânește terminologia gramaticală specifică. Totuși multe dintre gramaticile ulterioare par a fi luat drept model cartea lui Candrea. Am apreciat că autorul a avut grijă în aproape toate situațiile să ofere exemple pertinente, ceea ce facilitează învățarea românei în manieră adecvată.

3.15. Considerăm că *revizitarea* gramaticii lui I.A. Candrea la peste o sută de ani de la apariția sa este mai mult decât benefică, întrucât specialiștii în RLS pot repera numeroase modalități de explicare a unor fapte de limbă românești.

Aproape că, la fiecare pagină, sunt identificabile aspecte importante care țin de progresul învățării limbii române, care justifică întrucâtva însușirea adecvată a sistemului și a specificităților limbii române. Exemplele și contextele sunt bine gândite, autorul având în vedere elementele lexicale-cheie ce cunosc o largă întrebuințare, necesare unei comunicări eficiente.

3.16. Așadar, am putut observa că filologul bucureștean a prioritizat cu precădere uzul limbii (*Ai găsit multe greșeli*?, *N-am nimic de zis*, *Te-am auzit strigând*), chiar dacă, pe alocuri, pot fi reperate și anumite exemple ancorate

în realități trecute (poate chiar în epoca lui Candrea), însă toate acestea trebuie puse și în context, respectiv româna așa cum era în vremea elaborării gramaticii.

Fără îndoială că gramatica lui Candrea trebuie parcursă cu multă atenție, căci pot fi sesizate numeroase puncte de plecare în gestionarea predării românei. În paginile cărții, se vădesc clar simțul limbii și experiența în redactarea manualelor, atât a celor de limba română (ca punct de plecare), cât și a celor de limbi străine.

4. Concluzii și perspective

Reconsiderarea gramaticii lui Candrea, întreprinsă în acest studiu, ne ajută să înțelegem mult mai bine modalitățile în care au fost structurate manualele de învățare a românei ori cum s-a progresat, de-a lungul vremii, în selectarea materialului faptic. De asemenea, am putut sesiza care au fost aspectele considerate importante în limbă și cum s-a evoluat, de-a lungul anilor, de la un model tradițional la unul bazat pe competențe, aflat sub semnul funcționalității.

Bibliografie

1. Balacciu, Chiriacescu 1978: Jana Balacciu, Rodica Chiriacescu, *Ion Aurel Candrea*, în vol. *Idem*, *Dicționar de lingviști și filologi români*, cuvânt înainte de Al. Graur, București, Editura Albatros, 1978.
2. Candrea 1927: J.A. Candrea, *Cours complet de grammaire roumaine*, Bucarest, Éditions Cartea Românească, 1927.
3. Chircu 2014: Adrian Chircu, *Vechi mărturii ale predării limbii române ca limbă străină: Joan Alexi, Grammatica daco-romana sive valachica (1826)*, în vol. Elena Platon, Antonela Arieșan (eds), *Actele Conferinței aniversare „40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014”,* Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014, p. 181-187.
4. Chircu 2018: Adrian Chircu, *Din istoricul gramaticilor românești spre folosințe franțuzești: Frédéric Damé, Grammaire roumaine (1898)*, în vol. Elena Platon, Antonela Arieșan, Lavinia Vasiu (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină* (RLS), Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2018, p. 50-56.
5. Chircu 2020: Adrian Chircu, *File din istoria RLS. Un manual elementar de limba română din secolul al XVIII-lea (Ms. rom. Asch 223 din Gottingen)*, în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu, *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 457-472.
6. Chircu 2022: Adrian Chircu, *Retrospectiva RLS: Louis Leist, Grammaire roumaine à l'usage des Français (1899)*, în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (eds), *Discurs polifonic în Româna*

ca limbă străină (RLS), ediția a III-a/2021, nr. 3, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 181-194.

7. Crihană 2001: Marcel Crihană, *I.A. Candrea*, în vol. *Idem*, *Lingviști și filologi*, vol. 2, București, Editura Perspessicius, 2001, p. 141-158.
8. D 1900: D., *Mișcarea literară și artistică. J.-A. Candrea-Hecht, Cours complet de grammaire roumane. Paris, 1900, 364 pag. in 8º mic*, în „Noua Revistă Română pentru Politică, Literatură, Știință și Artă", vol. 1, nr. 9, 1900, p. 429-430.
9. Dimitrescu 1974: Florica Dimitrescu, *I.A. Candrea. Lingvist și filolog*, București, Editura Științifică, 1974.
10. Macrea 1963: D. Macrea, *I.A. Candrea*, în „Cercetări de lingvistică", anul VIII, nr. 2, 1963, p. 189-206.
11. Picot 2022: Émile Picot, *Corespondență de la București* (*1866-1867*), ediție critică de Cécile Foschweiller, traducere de Livia Decei, București, Editura Humanitas, 2022.
12. Roques 1900: Mario Roques, *Chronique. J.-A. Candréa-Hecht, Cours complet de grammaire roumane. Paris, Welter, 1900, in-8, VIII-364 p.*, în „Romania", 29, 1900, p. 478-479.
13. Rosetti 1968: Al. Rosetti, *Ion-Aurel Candrea*, în vol. *Idem*, *Cartea albă*, București, Editura pentru Literatură, 1968, p. 89-93.
14. Tagliavini 1930: C. Tagliavini, *J.A. Candrea*, *Cours complet de grammaire roumaine*, Bucarest, Cartea Românească S. A. (1927), p. x-360, in 16º, în „Studi Romeni", vol. IV (1929-30), 1930, p. 172-173.
15. Wald 1996: Luca Wald , *Ion Aurel Candrea*: *Straturi de cultură și straturi de limbă la popoarele romanice. Tabu în limbă. Viața cuvintelor*, în *Idem* (ed), *Lingviști și filologi evrei din România*, prezentare și antologie de, București, Editura Hasefer, 1996, p. 79-118.

Dinamica progresiei în însușirea bagajului lexical. Vocabular general în context medical la nivelurile A1 și A2 (RLS)

Daniela Kohn

Universitatea de Medicină și Farmacie „Victor Babeș”, Timișoara
Centrul de cercetare Lingvistică aplicată și studii culturale comparate

Abstract. *Dynamics of progression in acquiring lexical knowledge. General vocabulary in medical context at levels A1 and A2.* Each historical period comes with new topics, immediate reality leaves its mark on the language we speak and the vocabulary we use. If the 2000s are the era of the internet and digitization, with the onset of the COVID-19 pandemic, numerous terms from the medical field enter our active vocabulary. Additionally, the increased attention of many lately towards taking better care of their own health, regularly visiting the doctor, etc., leads to the necessity of reconsidering the topics addressed in Romanian as a foreign language (RFL) textbooks, starting from levels A1 and A2. The medical context sooner or later becomes a subject of interest for all those learning RFL, whether they live and study in Romania, as beneficiaries of the healthcare system or as (future) medical professionals studying medicine. This broadening of the thematic spectrum in RFL materials is accompanied by the need to reorganize the vocabulary learners know and use at each level of the CEFR (A1 and A2, in this case), depending on their specific interest, without disrupting the descriptor scales in the CEFR. Understanding how vocabulary acquisition works is certainly an efficient engine for incremental calibration of teaching and learning, of proposed teaching materials, respectively, one that helps increase the motivation of those learning a new language.

Keywords: *second language aquisition, vocabulary, general language, medical context, progression, A1-A2 levels, specific purposes, alignment*

1. RLS și temele societății actuale

Atunci când sunt alcătuite liste minimale de cuvinte pentru fiecare nivel de competență lingvistică, reperul este contextul neutru în care are loc comunicarea, la fel ca și în cazul stabilirii descriptorilor în CECR. Acest context neutru nu se schimbă major în timp, de la o decadă la alta, și, totuși, avem teme noi ce apar în societate și care își pun amprenta și asupra bagajului lexical necesar/util la un nivel sau altul de competență lingvistică. Unele dintre aceste cuvinte rămân definitiv pe lista minimală, iar altele o părăsesc mai repede sau mai târziu, în funcție de schimbările ce au loc în societate.

Orice perioadă istorică vine cu specificul său în ceea ce privește temele abordate în manualele de limbă străină. Acestea pot fi general valabile, altele particulare zonei în care se vorbește limba respectivă, unele de interes pentru publicul larg, altele specifice scopului pentru care această limbă este învățată. Secolul 21 a adus în atenție teme precum utilizarea pe scară largă a calculatorului și a altor device-uri electronice, a internetului, digitalizarea cu tot ceea ce ține de ea, schimbările climatice și efectul lor asupra vieții noastre de zi cu zi, migrația și mobilitatea, sustenabilitatea, pericolul unor pandemii etc. De asemenea, atenția sporită a multora acordată sănătății și unei vieți echilibrate, cu sport și relaxare, cu mâncare sănătoasă etc. aduce cu sine intrarea în limbajul comun a unor termeni ce nu de mult țineau de limbajele specializate. Este firesc ca aceste teme noi să se regăsească și în manualele de limbă străină.

Realitatea pe care o trăim aduce cu sine nevoia de a dobândi competențe de comunicare în contexte noi, de actualitate, iar accentele diferite de astăzi, în comparație cu ceea ce era valabil nu mai departe de acum 20 de ani, de exemplu, trebuie să se regăsească și în manualele de limbă străină începând deja cu primul nivel, nivelul (pre-)A1. Printre aceste teme se numără și cele din zona medicală, a sănătății în general, respectiv accentuarea dezvoltării competențelor de comunicare într-un context medical. Date fiind aceste accente recente pentru un public larg, contextul medical devine subiect de interes nu numai pentru cei care studiază medicina în România și care învață limba română în acest scop.

În materialele didactice și teoretice dedicate RLS nu lipsește tematizarea contextului medical, chiar dacă nu i se acordă neapărat o atenție specială. Acestea propun un bagaj lexical activat în situații de comunicare specifice contextului medical, chiar și la nivelurile de inițiere lingvistică. De observat este însă că întâlnim o concentrare mare a vocabularului din această arie tematică într-o singură unitate didactică, cea care tematizează, în general, vizita la medic (la nivelul A2 în majoritatea manualelor – vezi Kohn 2009 sau Platon *et alii* 2012), chiar dacă subteme din contextul medical/sănătate ar fi util de abordat și în alte unități, cum ar fi cele în care se vorbește despre orientare (în spital sau policlinică), în interacțiunea cu farmacista/farmacistul, la cumpărături (la raftul cu produse bio), la sala de sport etc.

Ne propunem în continuare să decupăm din întregul bagaj lexical recomandat în diferitele materiale pentru nivelurile A1 și A2 filonul lexical potrivit contextului medical, să analizăm gradul în care răspunde intereselor actuale ale celor ce învață RLS (accentuarea generală a temelor medicale prin prezența pandemiilor recente, interesul individual crescut pentru menținerea sau îmbunătățirea stării de sănătate etc.) și cum ajută el tematizarea mai pronunțată a contextului medical pentru cei ce studiază medicina în România. De asemenea, ne propunem să actualizăm această listă de cuvinte pentru nivelurile A1 și A2, filonul medical, dacă realitatea o impune.

2. Terminologie și demers metodologic

Prin termenul de *context medical* decupăm în continuare pentru nivelurile A1 și A2 de competență lingvistică un domeniu cognitiv și discursiv mai larg ce accentuează atenția pentru sănătate și cuprinde, de exemplu, situații de comunicare între medic și pacient/ă, între farmacist/ă și client/ă, între kinetoterapeut/ă sau antrenor/antrenoare și cel/cea pe care îl/o ajută să își îmbunătățească condiția fizică etc. Atenția se îndreaptă și spre cei care sunt interesați de a-și menține sau îmbunătăți un așa-numit mod de viață sănătos prin alegerea atentă a mâncării și băuturii, prin preocuparea pentru mișcare fizică etc. Acești actori comunicaționali intră în dialog cu mediul lor comunicativ conduși de scopuri precise și interacționează cu persoane, texte, informații transmise în limbaje diferite. Așadar, vom utiliza în continuare termenul de *context medical* cuprinzând atenția pentru sănătate în general și secvențele de comunicare ce au loc atunci când, în cele mai diferite situații, tematizăm sănătatea noastră sau a celor din jur.

Pentru a creiona un vocabular util îndeplinirii cu succes a sarcinilor de comunicare în contextul medical, rămânând în cadrul descrierii nivelurilor de competență lingvistică propus în CECR, vom parcurge câțiva pași:

(1) pornim de la decuparea și analiza lexicului propus pentru nivelurile A1 și A2 în manuale de RLS și studii de specialitate pe această temă, un lexic ce este deja sau poate fi activat și în contexte medicale;

(2) formulăm descriptori pentru situații de comunicare aflate în zona largă a contextului medical, nivelurile A1-A2 („can do list");

(3) propunem o paletă lexicală ce se întinde la fiecare nivel, A1 sau A2 în acest caz, de la nucleul lexical absolut necesar până la vocabularul de interes special, un bagaj lexical ce face posibilă rezolvarea cu succes a sarcinilor de comunicare circumscrise prin descriptorii formulați. Se realizează, astfel, un decupaj al bagajului lexical util la nivelurile A1 și A2 de competență lingvistică atunci când avem în vedere și contextul medical.

Avantajul acestei tematizări constă în supunerea contextului medical atenției sporite și exercițiului aplicat încă de la începuturile învățării noii limbi, un context în care, mai devreme sau mai târziu, ne aflăm cu toții, laici sau experți, unii ca pacienți sau aparținători ai acestora, alții ca studenți mediciniști sau chiar medici. Contextul medical, interesul deosebit pentru sănătate, a intrat în secolul 21 în atenția noastră de zi cu zi.

3. Vocabularul A1-A2 în context medical

Vocabularul propus în materialele didactice se află într-o relație permanentă și dinamică de construcție și deconstrucție cu ceea ce considerăm a fi coloana principală a bagajului lexical la un nivel de competență lingvistică, și anume, lista de cuvinte stabilită de specialiști a fi minimală într-o anumită epocă pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de comunicare la acest nivel.

Urmărim în continuare relația dintre bagajul lexical propus de manuale și alte materiale didactice de RLS pentru nivelurile A1 și A2 cu vocabularul minimal precizat pentru diferite niveluri de competență lingvistică în lucrări teoretice. Avem în vedere în acest sens *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Platon *et alii* 2014), singurul material de această amploare realizat pentru RLS, dar și materiale ce depășesc nivelul A2 aflat aici în discuție, cum ar fi *Vocabularul minimal al limbii române curente* (Costăchescu, Iliescu 1994) sau *Nivel prag* (Moldovan *et alii* 2001). Scopul acestui studiu comparativ este analiza zonei de glisare dinspre lista minimală proprie unui nivel de competență lingvistică spre cea definitorie pentru nivelul următor, respectiv spre zona de interes a celui ce învață limba, așadar, stabilirea gradului de incursiune lexicală în nivelul superior de competență lingvistică atunci când există un interes special pentru un context anume.

Atenția se îndreaptă și spre vocabularul din zona medicală nou introdus în DOOM[3] (2021), un vocabular ce ține de o realitate recentă, de stilul nostru de viață actual și care, de asemenea, își pune amprenta pe bagajul nostru lexical activ. Cuvintele nou intrate în limbă își cer intrarea, într-o anumită măsură, chiar și în vocabularul propus pentru nivelurile A1-A2.

Listele minimale propuse pentru limba germană (*Profile Deutsch*) sau engleză (*English Profile*) vin să pună în context listele concepute pentru RLS cu cele pentru alte limbi europene. Din acest dialog al listelor puse în oglindă urmărim să decupăm un nucleu lexical comun pentru contextul medical necesar astăzi la nivelurile A1 și A2 publicului larg și posibila extindere a acestuia pentru cei care acordă un interes special domeniului sănătății, fără a bulversa descrierea nivelurilor de competență lingvistică pentru A1 și A2 pe care o avem în prezent.

3.1. Stare de fapt: o selecție disponibilă

Tema sănătate, în general, contextul medical, a fost și este abordată în manualele de RLS pentru nivelurile A1-A2 concepute pentru un public ce nu se îndreaptă neapărat spre studiul unei ramuri din domeniul medical. Acest public-țintă adult poate fi unul ce dă atenție sănătății sale, face sport, mișcare, se hrănește sănătos sau, indiferent de stilul de viață, poate deveni oricând pacient și are nevoie de competențe de comunicare generale și în acest domeniu. Așadar, manualele pentru nivelurile A1-A2 construiesc un vocabular pentru a dezvolta competențe de comunicare în situații cum sunt cele mai sus-amintite. Acest filon lexical ce se poate subsuma contextului medical și care se regăsește în manualele de RLS sau este stabilit prin studii ca fiind necesar la nivelurile de competență lingvistică aflate în discuție devine în continuare obiectul cercetării noastre.

Pornim analiza cu un studiu al materialelor didactice și vom alege spre ilustrare volumul *Puls A1-A2* (Kohn 2009) împreună cu volumul de exerciții

Vitamina (Kohn *et alii* 2018) ce funcționează ca o extensie pentru studenții de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Victor Babeș”, Timișoara. *Puls A1-A2* este un manual pentru un public țintă adult care nu urmărește o specializare anume. Chiar dacă manualul nu accentuează contextul medical, se poate face o selecție a unui vocabular general ce poate fi activat într-un context de acest gen. Iar vocabularul activat în *Puls A1-A2* se regăsește, ușor de urmărit, în *Puls lexical* (Kohn 2021). Astfel, putem selecta din *Puls A1-A2*, pentru filonul medical, termeni ca: *abdomen, agitat, a ajuta, aliment, amigdalită, analiză, antebraț, antibiotic, aparat, a aplica, bilet (de trimitere), bine, boală, bolnav, braț, burtă, buză, a calma, calmant, cameră, cap, călcâi, cărucior, celulă, clinică, colesterol, a combate, compresă, concediu, corp, a curăța, deget, diagnostic, dezinfectare, diagnostic, dietă, dinte, doctor/ doctoriță, a durea, durere, doză, entorsă, examen, a expira, faringită, farmacie, farmacist/farmacistă, față, febră, fibră, foarfecă, fractură, frunte, gambă, gât, geană, genunchi, gleznă, grăsime, grijă, gripă, gură, guturai, igienizare, indigestie, infectat, infecție, inflamat, inimă, a inspira, intervenție, iritație, a îngriji, îngrijire, laba (piciorului), limbă, mănușă, mână, medic, medical, medicament, medicină, membru, mișcare, mobilitate, mușchi, nas, a naște, naștere, obosit, obraz, ochelari, ochi, odihnă, a (se) odihni, organism, ortopedie, pacient/pacientă, palid, palmă, păr, picior, piele, piept, programare, puls, raport, răceală, răgușit, rău, a recomanda, a (se) relaxa, repaus, respirație, rețetă, a saliva, sănătate, sănătos, scrisoare, secreție, semn, senzație, sfat, a sfătui, a (se) simți, somn, spate, specialitate, specializare, spital (-ul Județean), sprânceană, stare, stomatolog/stomatologă, strănut, a strănuta, șold, talpă, a tăia, temperatură, a transmite, a trata, tratament, trunchi, tuse, a tuși, umăr, a (se) umfla, umflat, a unge, unguent, ureche, virus, vitamină, vizită, zonă*.

Întâlnim aici părțile corpului, dar și organe, cum ar fi *inimă, mușchi* sau *limbă*, cunoașterea acestora fiind utilă nu numai la medic sau la farmacie, dar și la sala de sport, de exemplu, atunci când antrenorul explică exercițiul fizic. De asemenea, apar câteva afecțiuni mai frecvent întâlnite, ca *amigdalită, gripă, guturai, răceală, faringită, indigestie* sau chiar *entorsă* sau *fractură*. Apar cuvinte ce descriu simptome: *a durea, durere, bine/rău, sănătos/bolnav, a tuși, tuse, a strănuta, strănut, febră, temperatură* etc. Vocabularul ce se referă la personalul din domeniul sănătății, la actanții actului medical se rezumă la *medic, doctor/doctoriță, farmacist/farmacistă, stomatolog/stomatologă,* respectiv interlocutorul acestora, *pacient/pacientă*, iar tratamentul propus rămâne în zona generală: *antibiotic, calmant, dietă, grijă, somn, unguent* sau *medicament.* O parte dintre termeni pot intra ușor din contextul general în cel mai specific, medical/clinic, însoțiți de precizări suplimentare. De exemplu: *concediu (medical), bilet (de trimitere), mănușă (chirurgicală), cameră (de gardă)* etc.

O extensie pragmatică mai recentă a manualului *Puls A1-A2*, culegerea de exerciții *Vitamina* (Kohn *et alii* 2018) a fost concepută pentru nivelurile A1-B1, limbaj general și medical, cu accent pe contextele în care comunică studenții mediciniști și bazându-se pe vocabularul prezent deja în volumul *Puls A1-A2*. Publicul vizat aici este unul ce se pregătește pentru o profesie medicală, cu formație generală solidă și cunoștințe prealabile de anatomie, chimie, limbă latină și engleză sau franceză etc. Chiar dacă la debutul studiilor cunoștințele de specialitate sunt încă precare, vocabularul internațional din domeniul medical este accesibil viitorilor profesioniști din domeniul sănătății. Astfel, cantitatea de termeni din zona medicală ce apare în exercițiile de comunicare nu îl suprasolicită pe cel care învață limba română la nivelul A1 sau A2, niveluri aflate aici în discuție.

Pe lângă termenii din *Puls A1-A2*, în exercițiile din *Vitamina* se adaugă la nivelurile A1 și A2 și alți termeni ce pot fi atribuiți contextului medical: *abdominal, ac, adeverință medicală, alcool sanitar, alergic, ambulatoriu, amețeală, anamneză, anatomie, anemie, antigripal, antiinflamator, anxietate, apetit, arteră, arterial, asigurare (socială de sănătate), asigurat/asigurată, asistent/asistentă medical/ă, ață (dentară), auz, bătaia (inimii), boală/boli (cronică/cardiace), bolnav, cabinet (medical), calorie, carbohidrat, card de sănătate, cardiac, carie, CAS – Casa de Asigurări de Sănătate, cavitate (bucală), compensat, complicație, comprimat, consultație, cord, creier, cronic, a (se) dezumfla, diabet, diaree, diastolic, digestie, dinte (de lapte, molar), durere (de dinți, de spate, menstruală), efect (advers), externare, fier, garou, glucidă, gravidă, greutate, gripal, grupă (sanguină), hidratare, infuzie, insomnie, insulină, internare, intervenție (chirurgicală), înălțime, lipidă, măsea, măsura, medicină (dentară, generală), nutriționist, obturație, oreion, organ (intern), organism, os, pastilă, personal medical, plămân, pneumonie, prescrie, prescripție medicală, probă, problemă (de sănătate, de memorie), proteină, psiholog, radiografie, regim (alimentar), retenție, rezultat, Rh, risc, salivă, salon, sânge, a scădea, scădere, scrisoare medicală, secție, sedativ, sedentar, sistem (imunitar, nervos), sistolic, a slăbi, stetoscop, stomac, stresat, substanță, a suferi, supraponderal, tensiune (arterială), test, torace, urgență, a urina, a urma (un tratament), vaccin, vaccinare, valoare, vedere, venă, vizită medicală.*

Ne aflăm în această suplimentare de termeni din *Vitamina* departe de un nucleu lexical absolut necesar pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de comunicare de la nivelurile A1 și A2, și anume, ne situăm într-o extremă a bagajului lexical util unui adult ce învață RLS la nivelurile aflate în discuție. Dar, în cea mai mare parte, vocabularul introdus se află în zona de maxim interes al mediciniștilor. Sunt îmbogățite aici aceleași grupe de cuvinte constituite pentru *Puls A1-A2*, și anume, se adaugă elemente ale corpului uman, cum ar fi: *arteră, cord, creier, os, sânge, stomac, torace* sau *venă*. Dacă părțile corpului apăreau și în *Puls A1-A2*, în *Vitamina* „pătrundem mai mult în

corp”, printre organe și lichide. Dar nu numai zona medicală aduce cu sine termeni din anatomie. Cuvinte ca *ceafă*, *ficat, inimă, rinichi*, *plămân* și *pulpă* pot apărea și într-un meniu la un restaurant tradițional și să devină, poate, atractive pentru iubitorii de *pate de ficat* sau de *tocană cu măruntaie*, fără ca aceștia să aibă vreun interes special pentru zona medicală. De cele mai multe ori, cuvintele ce denumesc organele preparate culinar apar cu forma lor diminutivată, iar astfel nu conduc imediat clientul cu gândul la anatomia crudă a animalelor. În farfurie sunt *ficățeii* sau *inimioarele (de pui)*.

Dacă vorbim despre actul medical, în *Vitamina* acesta se nuanțează. Sunt introduse variantele de tratament medical, *ambulatoriu* sau în *spital*, medicul face *anamneza, teste medicale*, ia o *probă de sânge* sau *de salivă*, măsoară *tensiunea arterială,* utilizează *stetoscopul, garoul* sau *acul*, interpretează *rezultatul/valorile*, face o *intervenție chirurgicală*. Pacientul are mai multe documente asupra sa, cum ar fi *adeverința medicală* sau *cardul de sănătate*, știe de *CAS*, are *asigurare socială de sănătate,* este *asigurat/asigurată* și poate primi *medicamente compensate.* Întâlnim femei *gravide* sau pacienți *bolnavi*, unii ce trăiesc cu *diabet* sau sunt dependenți de *insulină*, au nevoie de *internare* sau doresc să se protejeze printr-un *vaccin*. La stomatolog pacientul merge pentru o *carie* și are nevoie de o *plombă*/*obturație*. Personalul din sectorul medical se particularizează. Apar termeni ca: *asistent/ă (medical/ă), nutriționist/ă* sau *psiholog/ă.*

Chiar dacă temele devin ceva mai specifice în *Vitamina*, publicul fiind format din cei care doresc să studieze sau studiază deja medicina, vocabularul introdus în contextele medicale nu depășește nicidecum zona limbajului general, iar investigațiile medicale abordate sunt cele întâlnite chiar și la o consultație/investigație de rutină a persoanelor sănătoase. Cele două materiale, *Puls A1-A2* (Kohn 2009) și *Vitamina* (Kohn *et alii* 2018), constituie împreună o propunere de bagaj lexical în domeniul medical ce poate fi util oricărei persoane care începe, ca adult, învățarea limbii române, indiferent dacă urmează studii medicale sau nu, dar care are poate un interes mai special pentru ceea ce ține de tema sănătate. Vocabularul propus este activat în situații de comunicare dintre cele mai des întâlnite astăzi în viața de zi cu zi.

3.2. Liste de cuvinte în oglindă

Cum se raportează însă vocabularul selectat în materialele didactice la ceea ce definesc studiile științifice a fi util celui/celei care învață o nouă limbă? Așezăm, așadar, în oglindă lista de cuvinte activate deja într-un context medical, listă rezultată din analiza de mai sus a celor două materiale didactice cu ceea ce este considerat de specialiștii în domeniu a fi vocabularul (minimal) necesar la un nivel sau altul de competență lingvistică.

În *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Platon *et alii* 2014) autoarele propun o listă a termenilor necesari la fiecare nivel de competență

lingvistică, publicul-țintă fiind unul adult, generalist, fără un interes declarat pentru o specializare anume. Printre termenii ce pot fi subsumați unui context medical cuprinși în Platon *et alii* (2014) la nivel A1 sau A2 se numără: *a ajuta, ajutor, ambulanță, asistent/ă (medical/ă), bilet, bine, bolnav, braț, cap, card, clinică, concediu, consulta, corp, cutie, deget, dinte, doctor, a durea, durere, farmacist, față, a fuma, gât, genunchi, gras, gripă, gură, inimă, injecție, mănușă, mână, medicament, nas, ochi, pacient, papuc, pastilă, păr, picior, piele, piept, plasture, problemă, a răci, rău, a recomanda, rețetă, sală (de așteptare), sănătate, scrisoare, semn, sfat, slab, somn, spate, spital, stomac, a trimite, ureche, urgență.*

Specificări ale unor termeni sau adăugarea unui sens nou, din zona medicală, pot să apară în Platon *et alii* (2014) la nivelul imediat următor: *bilet de trimitere, concediu de odihnă/de boală, doctor de familie.* În afara acestora, nivelul B1 vine cu un aport lexical important pentru contextul medical, acest fapt însemnând că temelor din sfera în discuție începe să li se acorde o mai mare atenție, ele încep să fie mai nuanțate. Se alătură listei de cuvinte deja existente: *analiză medicală, arsură, asigurare de sănătate, buză, cabinet, certificat, chirurg, consultație, control, cot, creier, doză, a explica, a externa, ficat, fișă medicală, fractură, frunte, geană, greață, greutate, insomnie, a interna, masaj, mască, migrenă, mușchi, obraz, ochelari, operație, os, pansament, plămân, psihiatru, rinichi, salon, secție, sirop de tuse, sprânceană, stabil, a strănuta, tuse, a tuși, umăr.*

Această selecție a vocabularului din sfera medicală propusă în *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Platon *et alii* 2014) ne indică numărul mic de situații medicale luate în considerare pentru cei ce încep să învețe RLS, respectiv o atenție redusă pentru sănătatea personală. Ei se pot întâlni la început cu *doctorul, farmacistul* sau *asistentul medical*, aceștia fiind urmați la nivelul B1 de *chirurg* și *psihiatru*. Părțile corpului despre care vorbește un începător sunt: *braț, cap, deget, dinte, față, gât, genunchi, gură, inimă, mână, nas, ochi, păr, picior, piele, piept, spate, stomac, ureche.* Devine mai specific și pătrunde chiar și în zona organelor interne la nivelul B1: *buză, cot, creier, ficat, frunte, geană, mușchi, obraz, os, plămân, rinichi, sprânceană, umăr.* Este importantă descrierea extrem de succintă a simptomelor, înțelegerea tratamentului propus și a explicațiilor simple ale medicului legate de ceea ce pacientul urmează să facă în continuare.

Comparând vocabularul din zona medicală introdus în *Puls A1-A2* (Kohn 2009) și *Vitamina* (Kohn *et alii* 2018) cu cel propus în lucrări ca *Vocabularul minimal al limbii române curente* (Costăchescu, Iliescu 1994) sau *Nivel prag* (Moldovan *et alii* 2001), un vocabular general, fără o atenție deosebită pentru contextul medical, observăm că o mare parte din prima categorie se regăsește în cele din urmă, cu mențiunea că ultimele acoperă și niveluri superioare, nivelul B1 sau chiar B2 de competență lingvistică. Așadar, o parte dintre termenii propuși aici pentru nivelurile B1 sau B2 și-au făcut mai

repede loc în bagajul de cunoștințe al celui care învață RLS atunci când contextul medical este de interes pentru el (vezi *Puls A1-A2* și *Vitamina*).

Există un corp comun important al *Vocabularului minimal al limbii române curente* (Costăchescu, Iliescu 1994) și al bagajului lexical propus în *Puls A1-A2* și *Vitamina*, dar întâlnim și cuvinte importante ce sunt prezente în Costăchescu, Iliescu (1994) care nu au pătruns în cele două materiale didactice în discuție. Ele ar putea fi parțial preluate în lista pentru A1-A2. Amintim aici: *antinevralgic, a apăsa, bandaj, bubă, coastă, coloană, cot, dantură, dentist, halat, infirmier, injecție, intens, pumn, răcit, talie, termometru, urgent, vată.* Apar, însă, în *Vocabularul minimal al limbii române curente* (Costăchescu, Iliescu 1994) și cuvinte al căror sens surprinde o gravitate mai mare a stării pacientului despre care nu s-ar vorbi, probabil, în limba străină la nivelurile A1-A2. Printre acestea enumerăm: *cancer, inconștient, incurabil, a (se) îngrijora, migrenă, mort, mortal, spasm, suferință, transfuzie, tumoare, ulcer* etc. Cu siguranță, pot fi lăsați pentru nivelul B1 unii termeni ce semnifică procese, cum ar fi *îmbolnăvi* și *îngrășa*, vorbind la nivelurile A1 și A2 doar de rezultat: *bolnav/sănătos, gras/slab*. Ne aflăm cu aceste propuneri lexicale din zona medicală/sănătate la marginea paletei pentru A2, la întrepătrunderea cu B1, respectiv în zona de interes special al mediciniștilor.

În general, materialele didactice cuprind un vocabular mai bogat și nuanțat față de cel întâlnit în listele minimale, fapt datorat, în mare parte, creării cât mai veridice a situațiilor de comunicare în care pot fi activate în principal cuvintele din selecția minimală. Întâlnim însă și opusul acestei practici. Unele cuvinte aflate pe lista minimală nu își mai au locul în multe manuale. Obiceiul de *a fuma*, de exemplu, și cel/cea care îl practică, *fumător/fumătoare,* are o evoluție interesantă în manualele de RLS. Dacă în cele ceva mai vechi era prezent încă din primele lecții, mai întâi fiind introduse substantivele *țigară, chibrit, brichetă* și *tutungerie*, ulterior verbul *a fuma* (vezi Caragiu-Marioțeanu, Savin 1999), acesta fiind un obicei pe care îl aveau foarte mulți dintre adulții români și nu numai la sfârșitul secolului trecut[1].

A fuma/fumatul încep să își piardă din frecvență în manuale datorită evitării voite a publicității pentru fumat, un rol important în această evoluție având-o și consacrarea socială a nocivității fumatului, respectiv interdicțiile asociate acesteia. Verbul *a fuma* este însă pe lista cuvintelor pentru nivelurile A1-A2 în Platon *et alii* 2014, de exemplu, iar el trebuie să rămână cu siguranță în acest nucleu lexical atunci când accentuăm contextul medical în cursul de RLS. Prin dialogul de anamneză, medicul conturează un tablou al stării de sănătate a pacientului/pacientei și încearcă să afle cât mai multe despre obiceiurile mai mult sau mai puțin sănătoase ale acestuia/acesteia, iar secvența

---

[1] „După-masă bem o cafea, fumăm o țigară și citim o carte sau scriem bunicilor, părinților, unor prieteni." (Caragiu-Marioțeanu, Savin 1999: 57).

„*Fumați? – Da, fumez./Nu, nu fumez.*” apare obligatoriu în dialogul de anamneză. Forma negativă este cea care probabil că astăzi este mai agreată în materiale didactice: *„Fumatul interzis!”* sau *„Ei nu fumează și lucrează serios pentru a progresa.”* (Platon *et alii* 2014: 69).

Nici lista de cuvinte nou-intrate în limbă și cuprinse în DOOM[3] (2021) nu este de neglijat în ceea ce privește nivelurile A1 și A2. Realitatea nouă pe care o trăim (atenția individuală sporită pentru sănătate, pentru mâncarea sănătoasă și mișcarea fizică, posibilitatea de a apela la formule online de întâlnire cu alte persoane, fie în mediul privat, fie în cel profesional etc.) sau cea mai dificilă cu care ne-am confruntat recent, pandemia de COVID-19, aduc în atenția tuturor termeni ce erau cunoscuți, până nu de mult, doar celor mai educați sau celor care activau, poate, în zona medicală.

Pătrund, așadar, în DOOM[3] (2021) cuvinte ce ar fi utile în viața de zi cu zi chiar și celor aflați de abia la începuturile comunicării în limba română și enumerăm aici ilustrativ: *antivirus, autoizola, balneofizioterapeut/ă, bătaie de inimă, bio, chirurgă, coronavirus, COVID-19, detox, a detoxifia, detoxificare, ecograf, hialuronic, (test) PCR, supradozaj, teleconsultație, telemedicină, ultraviolete*. Întâlnim aici termeni ce țin de pandemia de COVID-19, dar și profesii (*balneofizioterapeut/ă)*, respectiv forme gramaticale acceptate recent (femininul *chirurgă*), cei preocupați să mănânce sănătos caută produsele *bio*, fac cure de *detoxificare*, utilizează creme cu factor de protecție pentru a se proteja de razele *ultraviolete* sau își urmăresc pulsul în timpul activităților sportive, numărul *bătăilor de inimă* pe minut. *Telemedicina*, respectiv *teleconsultația* reprezintă un tip nou de consultație medicală, de întâlnire a pacientului cu medicul curant, ce a devenit o variantă viabilă în timpul pandemiei de COVID-19, dar care s-a dovedit a fi utilă și după ce aceasta a trecut, accesul la servicii medicale (de calitate, de specialitate, într-o anumită limbă etc.) devenind astfel posibil și de la distanță.

Lărgind perspectiva, dacă facem un exercițiu de comparare a ceea ce se întâmplă în cazul RLS cu listele de cuvinte stabilite în limba germană a fi necesare pentru cele două niveluri de competență lingvistică aflate aici în discuție, observăm în limba germană o amânare în abordarea temei medicale. La nivelul A1, contextul medical este aproape complet ignorat în listele de cuvinte stabilite ca fiind absolut necesare la acest nivel. Apare doar *Arzt* (medic), respectiv *Doktor* (doctor) și verbul *weh tun* (a durea). Nici părțile corpului nu sunt foarte numeroase: *Arm* (braț), *Auge* (ochi), *Bauch* (burtă), *Bein* (picior), *Fuß* (laba piciorului), *Haar* (păr), *Hand* (mână), *Kopf* (cap), *Mund* (gură). Fumatul, ca viciu prezent în societate, vine cu introducerea sa deja la nivelul A1 a verbului *rauchen* (*a fuma*), dar cu exemplul negativ: *Ich rauche nicht.* (Nu fumez.) (GZA1 2004).

Nivelul A2 îmbogățește bagajul lexical referitor la părțile corpului doar cu *Ohr* (ureche), *Hals* (gât), *Rücken* (spate), *Zahn* (dinte), *Körper* (corp), fără a

introduce pe listă vreun organ intern. Apar, în schimb, din zona medicală, *Grippe* (gripă) și răceala (sub forma *erkältet/*răcit), *Gesundheit* (sănătate), simptomele *Schmerz* (durere) și *husten* (a tuși), respectiv ceea ce ține de un tratament de bază: *Rezept* (rețetă), *Medikament* (medicament), *Tablette* (pastilă) (GZA2 2016). Listele minimale propuse pentru limba engleză în *English Profile* (2015) au caracteristici similare cu cele descrise aici pentru limba germană.

Întâlnim însă, și în cazul germanei, același fenomen observat la RLS. Chiar dacă listele cu vocabularul minimal necesar pentru îndeplinirea sarcinilor de comunicare la nivelurile A1 și A2 în limba germană sunt aerisite în ceea ce privește contextul medical, manualele de germană ca limbă străină vin cu o suplimentare ce le apropie volumul lexical din zona sănătății mai degrabă de bagajul lexical activat în materialele didactice pentru RLS, decât de listele minimale pentru DaF (*Deutsch als Fremdsprache* „germana ca limbă străină”). În seria de manuale *Netzwerk neu* (Dengler *et alii* 2019), de exemplu, întâlnim deja în volumul de A1 un dialog de anamneză relativ complex, sfaturi de tratament, modalități de tratare a bolii sau posibilități de a discuta despre boală și tratament. Așadar, manualele tratează temele din contextul medical mult mai amplu față de ce ar impune listele de cuvinte obligatorii pentru fiecare nivel în parte, dând naștere unei liste complementare ce vine cu vocabularul necesar de concretizare a descriptorilor în situațiile de comunicare elaborate în manuale. Materialele didactice intră într-un dialog viu și perpetuu de apropiere și îmbogățire a bagajului lexical minimal propus în lucrările teoretice, un dialog sănătos ce are efect, neîndoielnic, asupra ambelor părți.

3.3. Vocabularul evantai: de la nucleul lexical minimal la interesul special pentru domeniul sănătății

Observăm în cele prezentate mai sus distingerea prin coroborare a diferitelor surse (manuale de RLS sau lucrări de specialitate în domeniul RLS, respectiv al limbii române) a unui vocabular necesar pentru rezolvarea sarcinilor de comunicare într-un context medical pentru nivelurile A1 și A2 de competență lingvistică. Se conturează un bagaj lexical cu un nucleu de bază comun acestor surse, dar și o masă de vocabular adiacentă, implicată activ în situațiile de comunicare abordate și care se poate plia mai mult pe unele nevoi specifice de comunicare ale celor ce învață RLS. Distingem trei categorii permeabile în care se structurează bagajul lexical util la un nivel sau altul de competență lingvistică (vezi Figura 1):

(1) un *nucleu lexical minimal* (în context medical, în cazul nostru) absolut necesar îndeplinirii sarcinilor de comunicare descrise pentru fiecare nivel de competență lingvistică. În acest context, lista atât de zveltă amintită pentru limba germană A1 și A2 funcționează aproape ca un schelet al acestui fond minimal, iar cea propusă pentru RLS în *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Platon *et alii* 2014) nu este foarte diferită.

(2) un *vocabular de concretizare* a descriptorilor din CECR în situații de comunicare precise, elaborate în manuale și alte materiale didactice, cuprins, de asemenea, și în lucrări teoretice cum ar fi *Nivel prag* (Moldovan *et alii* 2001) sau *Vocabularul minimal al limbii române curente* (Costăchescu, Iliescu 1994). Această lărgire a spectrului lexical pentru fiecare nivel se realizează prin abordarea concretă a situațiilor specifice de comunicare, din contextul medical în acest caz.

(3) un *vocabularul de interes special* - în funcție de tipologia interesului manifestat de publicul-țintă pentru contextul medical, se poate diversifica mai mult paleta lexicală, la capătul de interes maxim pentru contextul medical fiind actualii sau viitorii lucrători din domeniul sănătății. Acest *vocabular de interes special* se formează, nu în ultimul rând, prin includerea perspectivei medicului, a celui/celei care oferă un serviciu medical în situații deja propuse spre tematizare sau în altele specifice.

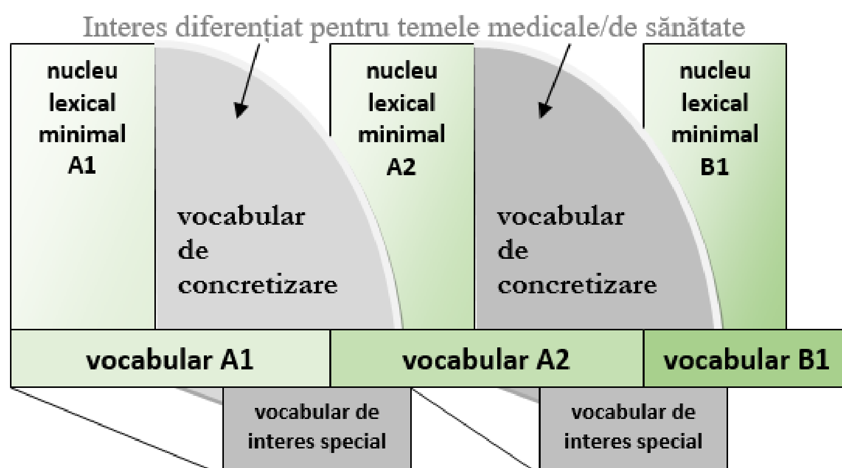


Fig. 1. ***Bagajul lexical în context medical pe niveluri de competență lingvistică (minimal și maximal)***

Gradul de complexitate a bagajului lexical rezultat pentru fiecare nivel prin coroborarea listelor de cuvinte prezentate mai sus trebuie calibrat și adaptat publicului-țintă, rafinat atunci când acesta din urmă este constituit din studenții la Medicină care se pregătesc să întâlnească pacientul român/pacienta română în clinicile sau cabinetele medicale din România, dar și din persoane ce trebuie, mai devreme sau mai târziu, atunci când locuiesc în România, să interacționeze cu personalul din sfera medicală, din sălile de fitness sau sunt interesați de produse și servicii ce le întrețin starea de sănătate etc.

În ce privește distribuția în manuale a acestui bagaj lexical din zona medicală, observăm că în manualele de RLS pentru nivelurile A1 și A2, tema medicală este concentrată, în general, într-o singură unitate. În *Puls A1-A2*, de

exemplu, ea apare la nivelul A2, în unitatea 7 (din 12), combinându-se aici cu teme de gramatică specifice, cum ar fi pronumele personal în acuzativ și forma de perfect compus a verbelor *a fi* și *a avea*. Manualul autoarelor din Cluj (Platon *et alii* 2012) propune în lecția a douăsprezecea (din 15) tema *Minte sănătoasă în corp sănătos!* ce leagă interesul de a duce o viață sănătoasă, igiena personală cu vizita la medic și tratamentul medicamentos. Iar verbul *a durea* și pronumele personal în acuzativ sunt aici mijloacele gramaticale propuse pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de comunicare specifice contextului. Considerăm însă că o distribuție mai amplă, dispersivă, a temelor subsumate contextului medical în mai multe unități didactice ar răspunde mult mai bine intereselor publicului actual, în general, și al celui ce studiază medicina, în special. Demersul propus aici vine în întâmpinarea unei remodelări a necesarului lexical pentru diferitele niveluri de competență lingvistică.

4. Dinamica progresiei în însușirea bagajului lexical

Pentru o recalibrare a vocabularului ce reprezintă nucleul lexical minimal în context medical pentru nivelurile A1 și A2, este necesară, în primul rând, o descriere lărgită a situațiilor în care cel care învață limba străină urmează să fie activ. CECR conturează bine aceste contexte, dar, în același timp, este necesară și o permanentă conectare la realitatea imediată. Nuanțări ale situațiilor de comunicare, având în vedere realitatea de astăzi, cea cu care este confruntat și cel care de abia începe să învețe limba română, vin să reliefeze bagajul lexical util în aceste situații.

Dacă ne aflăm într-un context medical real în care are loc, de exemplu, dialogul dintre medic și pacient, medicul are un nivel avansat de competență în comunicare, B2/C1 cel puțin, iar pacientul se poate situa pe o scară mai largă, de la A1 la C2. Bineînțeles, există și situații excepționale în care, pentru a se face înțeles și a veni în întâmpinarea pacientului, medicul poate recurge la o limbă pe care el nu o stăpânește atât de bine, dar interlocutorului său îi este familiară. Această potențială poziționare a pacientului oriunde pe scara competenței de comunicare ne face să ne concentrăm în special pe pacient ca public-țintă, respectiv ca actant în situațiile de comunicare construite în manualele pentru nivelurile A1-A2. Medicul intră în rolul său de abia după ce știe bine limba. Acest fenomen predispune la specificări ale actelor de comunicare doar pentru pacient ca participant activ la interacțiune, neglijând poate interesele lingvistice ale interlocutorilor săi.

În cazul unui manual de RLS, limbaj general, pentru un public adult, fără alte specificări ale scopului pentru care acesta învață limba română, este suficientă concentrarea pe beneficiarul actului medical, al interacțiunii medicale. Vocabularul propus pentru un nivel sau altul de competență lingvistică este croit în general pe acesta din urmă. În cazul în care materialul

didactic de nivel A1-A2 se adresează viitorului medic ce învață limba străină în paralel cu studiul medicinei, respectiv celor care acordă atenție sporită stării de sănătate, e nevoie de o perspectivă dedicată, specifică. Această orientare spre un obiectiv specific nu dinamitează cadrul propus în CECR, ci, mai degrabă, lărgește perspectiva. Studentul medicinist poate achiziționa la nivel A1-A2 structuri și elemente lingvistice importante în comunicare ce îi îndreaptă atenția asupra ambelor roluri în dialog: de medic și de pacient. Pentru acest segment de public este necesar să avem în vedere toți actanții atunci când stabilim funcțiile comunicative, vocabularul, tipurile de texte etc. pentru fiecare nivel în parte.

Propunem în continuare câteva exemple de situații în context medical în care cei care învață RLS și au un interes special pentru domeniul medical pot să dezvolte competențe de comunicare la nivelurile A1 și A2, în raport cu descrierea nivelurilor din CECR, și un bagaj lexical ce contribuie la îndeplinirea cu succes a sarcinilor propuse a fi rezolvate în aceste situații marcate de un interes special. Dezvoltarea abilităților de comunicare în context medical prin implicarea utilizatorului limbii în activități de receptare vizuală este abordată aici exemplar (exemplificările pornesc de la descrierea nivelurilor de competență în comunicare pe care o regăsim în CECR, traducerea în limba română, p. 62-64, și în volumul CEFR/CV, p. 53-59 din 2020 ce aduce completări CECR, volum în care este introdus, printre altele, și nivelul pre-A1, pe lângă celelalte șase niveluri descrise deja în CECR).

5. Dezvoltarea abilităților de comunicare în context medical prin activități de receptare vizuală:

Nivel Pre-A1

• Poate înțelege firmele/inscripțiile de pe clădirile în care se obțin servicii medicale: *clinică, spital, cabinet (medical), laborator (de analize medicale), urgențe*.

• Poate înțelege informația unei plăcuțe de pe ușa cabinetului unde apare numele medicului și intervalul orar în care are consultații.

• Poate înțelege programul unei săli de fitness și tipul cursurilor.

• Poate înțelege inscripția de pe mașina serviciului de ambulanță.

• Poate înțelege instrucțiuni uzuale, scurte și simple în context medical dacă sunt însoțite de imagini: *Masca de protecție este obligatorie.*/*Nu fumați aici.*/*Dezinfectați mâinile.*

• Poate înțelege într-un formular unde sunt datele din pașaport, informațiile legate de cardul de sănătate sau asigurarea medicală.

Vocabular util: *ambulanță, analiză (medicală), asistent (medical), cabinet medical/stomatologic, card (de sănătate), clinică, doctor, farmacie, fitness, laborator, mască (de protecție), OK, pacient, spital, urgență, yoga* etc.

Nivel A1

- Poate înțelege denumirea unor profesii din contextul medical.
- Poate înțelege cuvinte familiare legate de părțile corpului uman sau de medicamente dacă sunt însoțite de imagini.
- Poate înțelege o instrucțiune simplă legată de orientarea în spital, centru sportiv etc.
- Poate înțelege din prospectul medicamentului ce doză se recomandă și la ce interval.
- Poate înțelege o notiță a medicului legată de doza de medicament pe care o primește pacientul.
- Poate înțelege dintr-un catalog ilustrat ce produse sunt bio.
- Poate înțelege un meniu la spital dacă acesta este ilustrat.
- Poate înțelege dintr-un catalog ilustrat de ce haine de spital are nevoie (ca medic/student medicinist), ce mărimi se găsesc, care sunt prețurile.
- Poate înțelege informațiile simple notate într-o rețetă sau pe un bilet de trimitere (numele pacientului/pacientei, către cine este trimiterea etc.).
- Poate înțelege într-o prezentare video a unui medicament pentru ce afecțiune/durere se recomandă acesta.
- Poate înțelege un text scurt însoțit de imagini în care este descris un exercițiu simplu de recuperare fizică/mișcare de întreținere.

Vocabular util:

Actanți în domeniul medical: *antrenor/antrenoare, asigurat/asigurată, chirurg/chirurgă, farmacist/farmacistă, kinetoterapeut/kinetoterapeută, medic (de familie/specialist), stomatolog/stomatologă;* diagnostic, simptome, analize și tratament: *bine, cremă, diagnostic, dietă, a durea, ecografie, medicament, pastilă, radiografie, a recomanda, rezultat, tratament, vaccin, test;* locuri și documente: *adeverință medicală, bilet de trimitere, cameră (de gardă), programare, rețetă, sală (de sport/de așteptare/de operație), salon (pentru pacienți)*; ținută medicală: *costum, halat, mănușă, papuc;* corp: *burtă, cap, corp, dinte, față, gât, genunchi, gură, mână, mușchi, nas, ochi, păr, picior, piele, spate, ureche* etc.

Nivel A2

- Poate înțelege informațiile simple notate într-o adeverință medicală, în certificatul de concediu medical, fișa pacientului sau în capul foii de observație clinică generală.
- Poate înțelege informațiile simple (vocabular frecvent, vocabular internațional comun) din jurul unei imagini într-un atlas de anatomie.
- Poate înțelege un text simplu cu instrucțiuni legate de modul cum se măsoară tensiunea sau cum se ia pulsul.
- Poate înțelege un email de la clinică prin care se schimbă ora sau ziua consultației.

• Poate înțelege un meniu de spital, care mâncăruri sunt de regim, pentru vegetarieni/vegani.

• Poate înțelege instrucțiuni simple legate de utilizarea unor teste medicale (test COVID-19) sau modul de purtare a măștii de protecție.

• Poate înțelege instrucțiuni simple legate de utilizarea unor accesorii ce monitorizează glicemia, oxigenul din sânge etc., de exemplu, un ceas inteligent.

• Poate înțelege un mesaj scurt al unui coleg legat de o durere fizică pe care acesta o are.

• Poate înțelege o descriere scurtă într-o programare online a ceea ce i s-a întâmplat pacientului și pentru ce dorește o programare.

• Poate înțelege sfaturi oferite pe un blog (medical, de nutriție, de antrenament fizic) dacă acestea conțin un vocabular simplu și nu au o structură foarte complexă.

Vocabular util:

Actanți în domeniul medical: *bolnav/bolnavă, infirmier/infirmieră;* diagnostic, simptome, analize și tratament: *accident, alcool, alergie, alimentație, anemie, a apleca, a aplica, bătaie (de inimă), calorie, a consulta, a curge (nasul), bandaj, consultație, dezinfectant, diabet, dietă/regim, durere, expirație, febră, a fuma, gras/slab, gripă, injecție, inspirație, intoxicație, a îndoi, a întinde, mișcare, a (se) naște, naștere, ochelari, picături, plasture, a prescrie, probă (de sânge), puls (normal/mare), răceală, răcit/ă, respirație, rupt/ă, sănătate, sănătos/sănătoasă, a simți, temperatură (mare/mică), tensiune, tuse, a tuși, vată, vegan, vegetarian, virus;* instrumentar medical: *ac, foarfecă, seringă, stetoscop, termometru;* corp: *abdomen, antebraț, arteră, braț, buză, cot, creier, dantură, deget, geană, inimă, limbă, măsea, nerv, obraz, organ, os, palmă, piept, plămân, sânge, sprânceană, stomac, șold, talpă, umăr, unghie, venă;* documente medicale: *certificat de concediu medical, fișa pacientului, scrisoarea medicală* etc.

Vocabularul propus aici pentru cele trei niveluri de competență lingvistică se pliază pe noile realități, aducând cu sine câteva actualizări față de ceea ce s-a propus, de exemplu în Platon *et alii* 2014, actualizări ce vin în întâmpinarea celui care are un interes special pentru contextul medical cu un lexic din zona activităților medicale, de sănătate în general. Astfel, nucleul lexical minimal se îmbogățește, de exemplu, cu termeni ca *virus* sau *mască* în urma pandemiei de COVID-19, iar vocabularul de interes special se întrepătrunde cu ceea ce, în mod normal, se află la nivelul următor de competență lingvistică (de exemplu: *stetoscop, seringă, a aplica* etc.). De la un nivel la altul crește și gradul de abstractizare, *bolnav/ă* este urmat de *boală, răcit/ă* de *răceală* etc.

Este importantă precizarea unui *nucleu lexical minimal* pentru fiecare nivel de competență lingvistică în parte în funcție de care se construiesc

materialele didactice și cele de evaluare, dar *vocabularul de concretizare* a descriptorilor, fondul mult mai bogat ce contribuie în fiecare material didactic la dezvoltarea unei teme este cel care face posibilă progresia adevărată. A rămâne doar la o progresie realizată prin acumularea *nucleului lexical minimal*, atingerea nivelurilor superioare, cum ar fi B2 sau C1 ar fi imposibilă[2]. Iar *vocabularul de interes special,* aflat la celălalt capăt al spectrului lexical definit pentru un nivel anume sau chiar depășindu-l, nu vine decât să nuanțeze comunicarea prin satisfacerea unei nevoi deosebite a celui ce învață limba.

6. Concluzii

Însușirea vocabularului este un proces ce nu poate fi urmărit cu minuțiozitate. De cele mai multe ori, nu este linear, în sensul că nu parcurge listă după listă minimală, ci, deși simțită ca fluidă, se caracterizează prin salturi și reveniri perpetue atunci când ne raportăm la liste. Nuanțarea vocabularului pentru un nivel de competență lingvistică prin cele trei categorii propuse aici (*nucleul lexical minimal*, *vocabularul de concretizare*, *vocabularul de interes special*) surprinde mai bine dinamica internă la nivel orizontal și face loc liberului arbitru, respectiv progresului pe verticală. Însușirea elementelor lexicale se nuanțează prin abordarea consecutivă sau simultană a celor trei categorii de vocabular definite aici pentru fiecare nivel de competență lingvistică.

Precizarea unui vocabular absolut necesar sau util la un nivel de competență lingvistică sau altul este importantă și vine împreună cu însăși înțelegerea definirii acestor niveluri. În funcție de gradul de amplitudine al cunoștințelor lingvistice și al intereselor precise ale fiecăruia dintre cei care învață RLS, vocabularul indispensabil are o geometrie variabilă. Se poate restrânge pentru îndeplinirea sarcinilor de comunicare la *nucleul lexical minimal,* poate trece în zona *vocabularului de concretizare* sau, excelând, chiar în aria *vocabularului de interes special*. Distingerea acestor categorii permeabile ce se întrepătrund ajută la înțelegerea procesului dinamic de achiziție a vocabularului unei limbi, stabilind, în același timp, un cadru mai larg de acceptare a unor termeni într-o categorie anume, în funcție de realități concrete și de interesul specific al utilizatorului.

Fiecare categorie de vocabular joacă rolul său:

1. *Nucleul lexical minimal* pentru fiecare nivel de competență lingvistică structurează la un prim nivel vocabularul, în funcție de el fiind construite materialele didactice și cele de evaluare. Deși se impune o precizare și

[2] J. Milton (2013: 65) stabilea, de exemplu, pentru limba engleză ca limbă a doua un necesar de sub 1500 de cuvinte la nivelul A1 și de 1500 – 2500 de cuvinte pentru nivelul A2. Diferența mare în cazul nivelului A2 între 1500 și 2500 de cuvinte vine din deosebirea făcută între vocabularul utilizat activ și cel cunoscut, dar utilizat doar în receptarea informației (vocabular pasiv).

actualizare periodică a acestui nucleu, el este mai rezistent la schimbări, dar se hrănește mereu și din celelalte categorii definite aici, realitatea pe care o trăim impunând uneori termeni de la niveluri mult superioare.

2. *Vocabularul de concretizare* vine cu un material mult mai bogat ce contribuie la dezvoltarea unei teme. El se hrănește din punerea repetată în scenă a situațiilor de comunicare și este cel care accelerează progresia.

3. *Vocabularul de interes special* poate părea excentric la un anumit nivel, dar ajută la nuanțarea comunicării și satisface o nevoie deosebită a celui ce învață limba. El se hrănește din nivelurile superioare, din limbajele de specialitate și activarea lui poate ajuta la motivarea celui interesat de subiect.

Exercițiul la fiecare nivel de competență lingvistică în situații ce pot să apară în contextul medical, aflat aici în discuție, nu poate fi decât îmbrățișat, pe de-o parte, de publicul larg pentru care acest context este astăzi relevant, pe de altă parte, la celălalt capăt, al interesului specific, de către studenții mediciniști, dând încredere și aducând mai aproape o realitate ce pentru ei urmează să vină. Înțelegerea modului de funcționare a asimilării vocabularului este, cu siguranță, un motor de calibrare incrementală eficientă a predării și învățării, a materialelor didactice propuse, respectiv unul ce ajută la creșterea motivației celor care învață o limbă nouă.

Bibliografie

1. Caragiu-Marioțeanu, Savin 1999: Matilda Caragiu-Marioțeanu, Emilia Savin, *Rumänisch für Sie. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*, Ismaning, Max Hueber Verlag, București, Editura Mașina de Scris, 1999.
2. CEFR/CV 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume,* Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.
3. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluare*, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
4. Costăchescu, Iliescu 1994: Adriana Costăchescu, Maria Iliescu, *Vocabularul minimal al limbii române curente cu indicații gramaticale complete tradus în germană, franceză, italiană, spaniolă,* București, Editura Demiurg, 1994.
5. Dengler *et alii* 2019: Stefanie Dengler, Tanja Mayr-Sieber, Paul Rusch, Helen Schmitz, *Netzwerk neu A1*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen Verlag, 2019.
6. DOOM^3 2021: Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”, *DOOM. Dicționarul ortografic, ortoepic și morphologic al limbii române,* Ediția a treia revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2021.

7. English Profile 2015: *English Profile. The CEFR for English*, Cambridge University Press, 2015.
8. GZA1 2004: Goethe Institut, *Goethe-Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Wortliste,* München, Goethe Institut/telc GmbH, 2004.
9. GZA2 2016: Goethe Institut, *Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, München, Goethe Institut, 2016.
10. Kohn 2021: Daniela Kohn, *Puls lexical. Nivelurile A1- A2,* Iași, Editura Polirom, 2021.
11. Kohn *et alii* 2018: Daniela Kohn, Diana Boc-Sînmărghițan, Daniela Șilindean, *Vitamina. Româna ca limbă străină – limbaj general și medical. Culegere de exerciții pentru nivelurile A1, A2, B1,* Timișoara, Editura „Victor Babeș", 2018.
12. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini (nivelurile A1- A2),* Iași, Editura Polirom, 2009.
13. Milton 2013: James Milton, *Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills,* în C. Bardel *et alii* (ed.), „EUROSLA Monographs Series", 2, „L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis", 2013, p. 57-78.
14. Moldovan *et alii* 2001: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul de Cooperări Culturale, 2001.
15. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
16. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1 – A2,* Cluj Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.

Limbajul specializat la Anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini. Științe umaniste și arte

Anamaria-Bianca Tonț
Universitatea din Oradea

Abstract. *Specialized language in the Romanian language preparatory year for foreign citizens. Humanities and Arts.* Learning specialized language during the Romanian language preparatory year is imperative for foreign citizens who will follow study programs taught exclusively in Romanian. After only one semester of specialized language study, foreign students should be able to understand an oral or written specialized text and produce such texts themselves. This challenge is significant not only for non-native speakers of Romanian but also for the teachers responsible for teaching the specialized language. Teaching a specialized language requires, firstly, that the teacher has knowledge in the field concerned; secondly, the teacher has to develop teaching materials that are tailored to the specific field. Even if the lexicon has pride of place, it goes without saying that certain aspects of grammar and discourse structures specific to the field, in this case the humanities and arts, cannot be neglected. Our study aims, at the beginning, to present some preliminary considerations on the language of Humanities and Arts. The most important part is the presentation of some methods and techniques for teaching specialized language using our Humanities and Arts coursebook.

Keywords: *teaching, Romanian as a foreign language, preparatory year, specialized language, humanities and arts, coursebook, teaching techniques, lexical exercises*

1. Introducere

Unul dintre obiectivele generale ale Ministerului Educației este internaționalizarea sistemului românesc de educație, iar rezultatul promovării internaționale a universităților românești îl constituie creșterea numărului de studenți străini în România[1]. Astfel, la nivelul spațiului european de educație se promovează o direcție politică unitară, care ține seama de schimbările impuse de criza pandemică globală și, prin urmare, promovează „nevoile de recalificare prin dezvoltarea unui sistem care să ofere studenților competențe

[1] Conform *Raportului privind starea învățământului superior din România: 2021-2022*, „în ultimii 6 ani universitari, numărul studenților străini înmatriculați la studii superioare în România a cunoscut o creștere cu peste 26%” (Ministerul Educației 2022: 66).

certificate pentru profesii actuale și ale viitorului, pentru flexibilizarea integrării pe o piața muncii aflată într-o continuă evoluție, impusă de legile progresului" (Ministerul Educației 2022: 9-10). Direcția de evoluție poate fi cu ușurință observată prin prisma domeniilor de studii pentru care studenții străini au aplicat în anul universitar trecut (Ministerul Educației 2022: 67): Științe biologice și biomedicale: 48,9 %; Științe sociale: 22,9 %; Științe inginerești: 13,6 %; Științe umaniste și arte: 8,9 %; Știința sportului și educației fizice: 2,8 %; Matematică și științe ale naturii: 2,7 %.

2. Limbajele specializate în domeniul RLS. Științe umaniste și arte

În acest context amplu, învățarea limbii române reprezintă pentru cetățenii străini o condiție *sine qua non* pentru accesul la programe de studii universitare cât mai variate, iar atingerea acestui deziderat este posibilă în special prin programele de an pregătitor. Însușirea și dezvoltarea competențelor de comunicare, de producere și de receptare a unui mesaj, de interacțiune și de mediere trebuie să îi permită cursantului să comunice în cadrul domeniilor vieții sociale[2]. Loredana Netedu subliniază că „dacă în domeniul public și în cel privat, prevalentă este competența generală de comunicare lingvistică, de utilizare a limbii comune, fie aceasta informală și formală, în domeniul educațional și, ulterior, în cel profesional, competenței generale de comunicare lingvistică i se adaugă competența de comunicare profesională, de utilizare a limbajului specializat, fundamental formal și standardizat" (Netedu 2020: 161). În consecință, studierea limbajelor specializate în cadrul *Anului pregătitor de limba română pentru cetățeni străini* (APLRCS) ar trebui să le permită cursanților ca la finalul programului de studii să cunoască, să înțeleagă și să utilizeze adecvat limbajul specific viitorului domeniu de formare cu predare în limba română.

Întrucât învățarea limbajului specializat este imperativă pentru studenții din APLRCS, provocarea este resimțită nu doar de vorbitorii non-nativi de limba română, ci și de către cadrele didactice responsabile de predarea limbajului de specialitate. În primul rând, pentru a preda un limbaj de specialitate, profesorul trebuie să dețină cunoștințe aferente domeniului vizat. Dat fiind faptul că „cei care lucrează în domenii speciale ale cunoașterii folosesc un grup specific de cuvinte, pe care nu toți ceilalți le folosesc sau le cunosc" (Ciornei 2020: 142), Adina-Irina Forna afirmă, pe bună dreptate, că „profesorul de limba română ca limbă străină se găsește în situația de a aborda noțiuni de specialitate din domenii care nu-i sunt neapărat familiare" (Forna 2022: 18). Apoi, este necesar ca profesorul să analizeze „cadrul și condițiile de desfășurare ale procesului de predare/învățare, categoriile grupului-țintă, nivelul cunoștințelor lingvistice

---

[2] Potrivit CECR (2003: 46), numărul domeniilor posibile este nedeterminat, însă, în ce privește predarea și învățarea limbilor în general, se disting, din punctul de vedere al utilității, cel puțin următoarele domenii: *domeniul personal, domeniul public, domeniul profesional și domeniul educațional*.

ale cursanților, nivelul de cunoștințe în domeniul vizat, pentru a stabili în ce mod va fi utilizată limba străină generală și cea de specialitate” (Ciornei 2019: 14). În cele din urmă, acesta trebuie să elaboreze materiale didactice care se pliază pe nevoile cursanților și pe specificul domeniului. Deși „unele discipline, prin însuși obiectul lor (concret, pur abstract sau mixt), vor recurge la o serie de elemente descriptive (științele economice, tehnologia), pe când altele vor face apel, înainte de toate, la structuri logice (matematica, fizica)” (Sîrghi 2010: 147), un lucru este cert: studierea lexicului trebuie să aibă un loc privilegiat în predarea/învățarea limbajelor de specialitate, indiferent de domeniu.

Unul dintre domeniile vizate de către studenții străini care studiază APLRCS la Facultatea de Litere din cadrul Universității din Oradea este *Științe umaniste și arte*[3]. În calitate de cadru didactic responsabil de predarea cursului din semestrul al II-lea denumit *Limbaj specializat: științe umaniste și arte*, pe lângă dificultățile întâmpinate prin prisma studenților – pe de o parte, aceștia cunosc insuficient limba română generală, pe de altă parte, cunoștințele în domeniul ales la înscrierea în APLRCS sunt deficitare sau chiar inexistente – ne-am confruntat și cu insuficiența resurselor didactice moderne pentru domeniul amintit. În consecință, din dorința de a pune la dispoziția studenților noștri materiale adaptate capacităților lor cognitive, ne-am propus realizarea unui manual de limbaj specializat pentru domeniul *Științe umaniste și arte*, care să aibă următoarele caracteristici: să fie adaptat nivelurilor B1-B2, să conțină unități organizate în jurul principalelor ramuri din domeniul fundamental vizat, să includă unități gândite pentru 6-8 ore de curs și să îmbine resursele tradiționale cu cele digitale.

3. Despre manualul de limbaj specializat pentru domeniul *Științe umaniste și arte*

Pornind de la premisa că la finalul cursului *Limbaj specializat: științe umaniste și arte* absolvenții anului pregătitor vor avea nevoie să înțeleagă, să citească, să redacteze folosind limbajul de specialitate, să asiste la prezentări orale și chiar să realizeze prezentări în domeniul ales, am început să creăm diferite materiale didactice care să vină în sprijinul studenților. Astfel, pe marginea diferitor texte științifice (pe cât posibil, adaptate nivelului de competență lingvistică a studenților în limba română) am elaborat exerciții care să contribuie la o comunicare eficientă nu doar la nivel general, de limbă română comună, ci și la nivelul limbajului de specialitate. În demersul nostru am avut în vedere că „procesul de înțelegere a unui text științific începe prin definirea

[3] Comparând datele ultimelor două rapoarte privind starea învățământului superior din România (Ministerul Educației 2021: 62 și Ministerul Educației 2022: 67), am constatat că numărul studenților străini care aplică pentru studii în domeniul *Științe umaniste și arte* este în creștere:

- 2020-2021: 2.886 de studenți, adică 8,3% din totalul de 34.447 de studenți străini;
- 2021-2022: 3.166 de studenți, adică 8,9% din totalul de 35.392 de studenți străini.

termenilor necunoscuți, explicarea și folosirea lor în context și continuă prin exerciții lexicale diverse[4] până la aplicarea și utilizarea corectă a termenilor în comunicarea orală și scrisă de către studenți” (Ciornei 2020: 148).

Cu alte cuvinte, ceea ce numim astăzi *Manual de limba româna ca limbă străină. Limbaj specializat: științe umaniste și arte* (Tonț 2023) a reprezentat, în primă fază, un suport de curs de uz intern, adresat studenților din APLRCS de la Facultatea de Litere din cadrul Universității din Oradea, care aleg din pachetul de limbaje specializate disciplina *Limba română – limbaj specializat: Științe umaniste și arte*. Întrucât conținutul acestei lucrări este adaptat domeniului fundamental *Științe umaniste și arte*, manualul poate fi util, în același timp, străinilor care sunt interesați să învețe limba română pentru obiective specifice domeniului amintit. Privitor la nivelul lingvistic, primele lecții se situează la nivelul B1[5], urmând ca dificultatea să crească progresiv până la B2, conform CECRL. Subliniem că este esențial ca la finele primului semestru din anul pregătitor studenții străini să dețină cunoștințe generale de limba română echivalente nivelului A2 de competență lingvistică, altfel selecția conținuturilor științifice propuse în manual nu ar putea fi justificată.

Sub aspect tematic, manualul nostru conține cinci unități organizate în jurul principalelor ramuri din domeniul fundamental vizat: ***1. Arhitectură și urbanism*** *(1.1. Case și locuințe; 1.2. Construcții. Așezări umane);* ***2. Arte vizuale*** *(2.1. Pictură. Sculptură; 2.2. Desen. Artă grafică; 2.3. Design. Artă fotografică);* ***3. Artele spectacolului*** *(3.1. Cinematografie și media; 3.2. Teatru);* ***4. Muzică și dans*** *(4.1. Muzică și muzicieni; 4.2. Dansuri și dansatori);* ***5. Filologie și istorie*** *(5.1. Limbă și literatură; 5.2. Evenimente și personalități istorice)*. Suntem de părere că tematica este în concordanță cu obiectivul fundamental al manualului, și anume de a asigura asimilarea unui bagaj minimal de noțiuni terminologice specifice domeniului *Științe umaniste și arte*. Precizăm că structura unități este construită după recomandările CECRL, conținutul de specialitate fiind prezentat cursanților prin competențele de comunicare: ascultare, citire, vorbire, scriere. Pentru a evita monotonia, exercițiile care permit dezvoltarea competențelor de comunicare sunt cât se poate de variate (de la exerciții de alegere a variantei corecte până la exerciții interactive, pe diferite platforme educaționale). În plus, textele și exercițiile sunt adesea însoțite de imagini sugestive, ceea ce ajută nu doar la captarea atenției studenților, ci și la dezvoltarea competențelor de exprimare orală. Fiecare dintre cele 11 lecții a fost realizată cu scopul de a acoperi aproximativ 6-8 ore de curs (în funcție de profilul specific fiecărei grupe de cursanți). La finalul manualului, au fost anexate textele înregistrărilor audio și cheia exercițiilor cu răspuns obiectiv.

---

[4] Exercițiile lexicale pot viza familii de cuvinte, cuvinte polisemantice, antonime și sinonime.

[5] Este cunoscut faptul că pentru a înțelege terminologia de la cursurile de limbaj specializate, un student străin trebuie să aibă competențe lingvistice corespunzătoare nivelului A2-B1 din CECRL. Pentru descrierea nivelurilor A2 și B1, vezi Platon *et alii* 2014.

4. Exemple de bune practici din lecția *Construcții. Așezări umane*

Unitatea ***Arhitectură și urbanism*** este prima unitate din manualul de Științe umaniste și arte, ceea ce justifică gradul scăzut de dificultate. În alcătuirea acestei unități intră două lecții: *Case și locuințe*, respectiv *Construcții*. *Așezări umane*. În paginile de mai jos, vom analiza și comentate câteva exerciții dintre cele 20 care alcătuiesc lecția *Construcții*. *Așezări umane*. Ca oricare altă lecție cuprinsă în manualul nostru, și lecția în discuție debutează cu două întrebări care accesează mai degrabă limba română generală: *Preferi viața în oraș sau la țară?* și *Cum arată localitatea ideală pentru tine?*. Rolul acestor întrebări este de a stârni dialogul cu celălalt, activitate care se impune atunci când obiectivul învățării este capacitatea de a vorbi într-o limbă străină. Întrucât activarea cunoștințelor anterioare este binevenită la introducerea într-o situație comunicativă, considerăm potrivit pentru început un exercițiu lexical ce presupune potrivirea unor imagini cu cuvinte aparținând lexicului comun (*bancă, bibliotecă, biserică, cafenea, farmacie, florărie, hotel, librărie, magazin, muzeu, pod, primărie, spital, stadion, școală, teatru*). Având în vedere că studenții sunt la începutul semestrului II, iar pregătirea lor lingvistică este diversă, în primele lecții trecerea spre conținutul științific se face treptat, prin intermediul unor exerciții lexico-gramaticale, care au menirea de a conecta noțiunile învățate în cadrul cursurilor de limba română generală cu noțiunile studiate la cursul de limbaj specializat. Concret, în această lecție, studenților li se cere să privească o imagine ce prezintă clădiri din zona centrală a orașului și să completeze propozițiile după model (cu prepoziții/locuțiuni prepoziționale și forma de genitiv a substantivelor din paranteză):

Tabel 1

ORADEA
Palatul Vulturul Negru
Biserica cu Lună
bancă
restaurant
farmacie
Piața Unirii
Statuia Regelui Ferdinand
stația de tramvai
spațiu verde
strada Unirii

în fața
în spatele
în jurul
deasupra
dedesubtul
în mijlocul
în/la stânga
în/la dreapta
de-a lungul
} + genitiv

MODEL: *Strada Unirii se află* _________ ______________ *(**statuie**)*.
Strada Unirii se află ***<u>în spatele</u> <u>statuii</u>***.

a. În Oradea este o zi caldă. __________ __________ (**oraș**) cerul este senin. **b.** În Piața Unirii sunt mulți turiști. Ei s-au ascuns de soare _____ (**umbrele**). **c.** Câțiva oameni așteaptă tramvaiul. Stația de tramvai este ______ (**Palat**) Vulturul Negru. **d.** ____ _____ (**stație**) de tramvai se țin, de obicei, concerte și Târgul de Crăciun. **e.** Lângă Palatul Vulturul Negru este o farmacie. ____ ____ (**farmacie**) este banca. **f.** ____________ _______________ (**statuie**) sunt multe spații verzi, cu bănci pentru odihnă. **g.** Locul preferat pentru poze este aproape de statuie, chiar ___________ ___________ (**Piața**) Unirii. **h.** În centrul orașului Oradea există și un restaurant, ____ ___ (**Biserica**) cu Lună. **i.** ____ _____ (**stradă**) Unirii sunt multe felinare care luminează toată noaptea.

Tabel 2

5. Citiți textul și alegeți imaginea potrivită pentru fiecare tip de clădire (a, b, c):

Pe baza activității desfășurate în clădiri, există trei grupe de clădiri:

a. clădiri civile: sunt destinate unei game foarte largi de procese funcționale, cele mai importante fiind: de locuit, învățământ, sănătate, administrație, comerț, sport, cultură, alimentație publică etc.

b. clădiri industriale: au ca destinație adăpostirea diverselor procese tehnologice din toate ramurile industriei.

c. clădiri agrozootehnice: sunt destinate proceselor de producție din sectorul zootehnic (adăposturi pentru animale și păsări) și agrovegetal (sere, fabrici de nutrețuri) și clădirile auxiliare producției (magazii de cereale, garaje etc.).







1. __ 2. __ 3. __

13. Potriviți definițiile de mai de mai jos cu imaginea corespunzătoare:

1. **decorațiune** = totalitatea formelor și obiectelor care servesc la împodobire
2. **fațadă** = fiecare parte exterioară verticală clădirii
3. **fronton** = element de arhitectură, cu formă curbă sau frântă, care se găsește deasupra intrării unui edificiu, deasupra unei uși.
4. **pilastru** = stâlp paralelipipedic care servește ca element de ornamentație sau de consolidare pentru un zid
5. **turlă** = construcție de forma unui cilindru, de înălțime relativ mare, care face parte din complexul arhitectural al bisericilor, situată deasupra acoperișului
6. **vitraliu** = sticlă colorată sau pictată în culori de smalț, folosită la ferestre









a. __ b. __ c. __ d. __





e. __ f. __

După cum am menționat deja, în predarea limbajului de specialitate e fundamentală definirea termenilor specifici, urmată de explicarea și folosirea lor în context (prin exerciții lexicale diverse) până la utilizarea corectă a termenilor în comunicarea orală și scrisă. În legătură cu definirea termenilor de specialitate, trebuie să menționăm că adesea am recurs la *vulgarizarea*

științifică, adică la „o difuzare și o traducere a discursului științific, dinspre mediile restrânse academice, ale savanților, către publicul larg, pe înțelesul acestuia și într-un limbaj popular, simplu, accesibil" (Vezeanu 2015: 776-777), folosind reformulări, parafraze sau substituții. Drept model în procesul de *popularizare* a conținutului științific ne-au folosit unele manuale de gimnaziu aflate în uz[6].

În ceea ce ne privește, nu de puține ori am ales ca definirea termenilor de specialitate să fie însoțită/urmată de imagini, scheme sau grafice reprezentative, care vin în sprijinul studenților.

Exercițiile 5 și 13 din lecția menționată sunt astfel de exemple. Explicarea termenilor noi se realizează în special prin folosirea lor în context. Un astfel de exercițiu lexical cuprins în lecția analizată solicită studenților să parcurgă un text despre ***urbanizare*** și să potrivească cuvintele marcate în text cu bold (de exemplu, *amplasare, patrimoniu, viran etc*.) cu sinonimele acestora. Ca studenții să se familiarizeze cu cuvintele noi în context, sunt esențiale exercițiile ce implică citirea unui text-suport, precum 14 și 15:

Tabel 3

14. Citiți un scurt ghid despre arhitectura orădeană și decideți dacă enunțurile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F).

15. Utilizați informațiile din textul de la exercițiul anterior pentru a descoperi stilul clădirilor din următoarele imagini. Scrieți literele imaginilor în casetă:

1. *baroc* ☐☐ **2.** *eclectic* ☐☐ **3.** *secession* ☐☐

a. Catedrala Sf. Nicolae *b. Palatul Baroc* *c. Palatul Vulturul Negru*

c. Primăria Oradea *d. Palatul de Justiție* *e. Hotelul Astoria*

---

[6] În funcție de specificul fiecărei unități, am consultat manuale de *Geografie, Educație tehnologică, Istorie, Muzică, Arte vizuale* și *Limba și literatura română* disponibile pe https://www.manuale.edu.ro/.

Întrucât studiile sugerează că studenții trebuie să întâlnească un cuvânt nou de mai multe ori pentru a-i reține sensul, o activitate adecvată o reprezintă ascultarea. În lecția dată, studenții vor asculta o înregistrare despre ***regulile de urbanism***. Verificarea înțelegerii mesajului ascultat se face, în acest caz, printr-un exercițiu de tip alegere multiplă: *Ascultați o înregistrare despre regulile de urbanism și alegeți răspunsul corect.*

Parcursul logic în predarea limbajelor de specialitate implică utilizarea corectă a termenilor în comunicarea orală/scrisă. În cuprinsul lecției analizate, două astfel de exerciții sunt 10 și 11: *Vorbiți despre regulile de urbanism din localitatea voastră. Comparați-le cu regulile prezentate în înregistrare. Propuneți noi reguli de urbanism pentru localitatea dumneavoastră,* respectiv *Lucrați în grupe de câte 3-4 studenți. Priviți cu atenție imaginile de mai jos și spuneți ce reguli de urbanism sunt încălcate***.**

Așa cum reiese din exercițiile exemplificate anterior, un principiu pe care l-am urmat pe parcursul creării activităților a fost să adaptăm materialele capacităților cognitive și caracteristicilor studenților noștri. De aceea, am evitat activitățile dificile sau plictisitoare folosind adesea tehnologia. Astfel, în diferite momente ale lecției am inserat coduri QR care facilitează accesul la variate unelte software care nu numai că dinamizează lecțiile, ci cresc motivația studenților. De exemplu, scanând un cod QR, studenții ajung, prin intermediul aplicației Google Earth, în fața Primăriei din Oradea, clădire pe care vor trebui să o descrie folosind terminologia de specialitate:

Tabel 4

Accesați codul QR pentru a vizita virtual Primăria din Oradea. Descrieți-o în minimum 150 de cuvinte. Scrieți despre: localizare, stil arhitectural, elemente specifice (forme, culori etc.), materiale utilizate etc.	

5. În loc de concluzie

În finalul prezentului articol, subliniem că a cunoaște termenii într-un anumit domeniu de activitate este indispensabil oricărui specialist, iar predarea-învățarea limbajelor de specialitate „constituie un efort special pentru studenți, cât și pentru profesorul care predă această disciplină” (Ciornei 2020: 148). Pentru atingerea acestui obiectiv, profesorul trebuie să pună la dispoziția studenților săi un suport didactic atractiv și de actualitate, care să îi ajute să își dezvolte competențe certificate pentru profesii actuale sau de viitor, în conformitate cu politicile globale.

Bibliografie

1. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare,* Chișinău, Editura Tipografia Centrală, 2003.
2. Ciornei 2019: Ileana-Silvia Ciornei, „Predarea limbajelor de specialitate la anul pregătitor de limba română”, în Loredana Netedu (editor), *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină, dimensiune a interculturalității*, ediția a II-a, Ploiești, Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești, 2019, p. 11-17.
3. Ciornei 2020: Ileana-Silvia Ciornei, „Aspecte specifice predării limbajelor de specialitate în domeniul Științe umaniste-arte la Anul pregătitor de limba română”, în Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (editori), *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*, Turku, p. 141-148, disponibil pe https://ficros.eu/wp-content/uploads/2015/07/Predarea_receptarea_evalua rea_RLS_2020.pdf, accesat la 16.09.2023.
4. Forna, Adina-Irina, „Limbajul specializat la Anul Pregătitor de Limba Română pentru Străini. Studiu de caz: matematică și științe ale naturii”, în *Acta Technica Napocensis: Languages for Specific Purposes,* vol. 22, nr. 1/2022, p. 17-26.
5. Ministerul Educației 2021: *Raport privind starea învățământului superior din România: 2020-2021,* București, disponibil pe https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf, accesat la 16.09.2023.
6. Ministerul Educației 2022: *Raport privind starea învățământului superior din România: 2021-2022,* București, disponibil pe https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2022/Transparenta/Starea_invatamantului/Raport-Starea-nvatamantului-superior-2021-2022.pdf, accesat la 17.08.2023.
7. Netedu 2020: Loredana Netedu, „Provocări în predarea, învățarea și evaluarea limbajelor specializate din domeniul Științelor inginerești”, în Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (editori), *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă,* Turku, p. 161-170, disponibil pe https://ficros.eu/wp-content/uploads/2015/07/Predarea_receptarea_evaluarea_RLS_2020.pdf, accesat la 16.09.2023.
8. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014, disponibil pe http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf, accesat la 01.09.2023.

9. Sîrghi 2010: Elena Sîrghi, *Predarea limbajelor de specialitate: limbajul de specialitate ca disciplină didactică*, în „Economica”, nr. 4 (74)/2010, p. 145-149, disponibil pe https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Predarea%20limbajelor%20de%20specialitate_0.pdf, accesat la 05.09.2023.
10. Tonț, Anamaria-Bianca, *Manual de limba româna ca limbă străină. Limbaj specializat: științe umaniste și arte*, Oradea, Editura Universității din Oradea, 2023.
11. Vezeanu 2015: Ion Vezeanu, *Dificultăți etice și epistemologice în vulgarizarea științei*, în „Revista de filosofie”, nr. 6, 2015, p. 775-799.

Design educațional
în româna ca limbă străină.
O abordare cognitivă

Ioana Sonea
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Instructional Design in Romanian as a Foreign Language. A cognitivist approach.* The purpose of this article is to offer an overview of several theoretical hypotheses that have dominated second language acquisition and curriculum design for the past decades. From the traditional perspective on the nature of language and language learning to the more recent framework provided by cognitive linguistics (supported by research in neurosciences and neuroimaging), all of these views seem to have left a mark on the process of language course planning. We finally choose an educational philosophy (facilitated mainly by cognitive linguistics and the *Common European Framework of Reference*) and select a model of curriculum design: *understanding by design* or *backward design*, by Wiggins and McTighe, and we suggest a possible organisation of a syllabus for Romanian as a Foreign Language, one that is supported by research and is consistent with the functioning of the brain.

Keywords: *course planning, course design, curriculum, syllabus, scheme of work, second language learning, Common European Framework of Reference (CEFR), Cognitive Linguistics*

1. Introducere

Pentru cei familiarizați cu sistemul educațional românesc, în calitate de profesori, (foști) elevi, studenți sau părinți, cuvântul care caracterizează relația lor cu acest sistem e imprevizibilitatea. Dacă democrația românească, sub toate aspectele sale – economic, social, politic –, pare să fi ajuns la o relativă stabilitate, după decenii marcate de transformări, nu același lucru se poate spune despre educația românească. Din motive mai mult sau mai puțin clare, aceasta s-a instalat într-o fază de tranziție ce amenință să se permanentizeze. Singurul lucru previzibil cu privire la școala românească este tocmai imprevizibilitatea, singurul lucru pe care putem conta cu adevărat fiind schimbarea. An de an, aflăm că s-au modificat programele, examenele de final de ciclu gimnazial și liceal, procedura de admitere la liceu sau facultate. Fiecare ministru care preia portofoliul Ministerului Educației promite reforme și transformări menite să rezolve „dezastrul” de la *Testele Pisa*, care

îi plasează pe copiii români la nivelul general de competență 2, adică un „nivel critic”[1].

Fiecare echipă ce se ocupă vreme de un mandat de reforma în educație lasă impresia că o ia, de fiecare dată, de la zero, punând puțin preț pe continuitate, consumând multă energie pentru a reinventa roata și nereușind, desigur, să ajungă la o concluzie cu adevărat și la un sistem durabil și coerent, în perioada scurtă pe care o are la dispoziție.

Un alt motiv pentru care, credem noi, reforma e departe de a fi finalizată poate fi și hipercentralizarea sistemului de învățământ. Ni se pare relevant faptul că țările europene cu rezultate foarte bune la testele amintite mai sus au optat pentru descentralizarea sistemului, au eliminat examenele standardizate și au lăsat multe dintre deciziile importante în seama școlilor și a specialiștilor în educație, fie că e vorba de practicieni, fie de cercetători. Cu alte cuvinte, au renunțat la „micromanagement” și s-au concentrat pe asigurarea cadrului necesar pentru ca procesul de învățământ să poată avea loc în condiții decente (din punct de vedere material și nu doar).

O altă cauză pentru instabilitatea și imprevizibilitatea procesului educațional în România ar putea fi fractura care există între specialiștii sau teoreticienii din domeniu și practicieni (profesori, directori, manageri). Fiecare decizie luată în legătură cu proiectarea curriculară, evaluarea elevilor sau a studenților și pregătirea profesională a cadrelor didactice ar trebui să fie produsul unor echipe mixte, din care să facă parte oameni cu experiență în predare, buni cunoscători ai contextului în care decizia respectivă se va aplica, dar și specialiști, cu rolul de a construi baza teoretică, de a justifica decizia respectivă, pornind de la ceea ce se cunoaște, în prezent, despre procesul de predare-învățare.

Observațiile de mai sus privesc mai ales mediul preuniversitar, întrucât mediul universitar este privilegiat din acest punct de vedere. Autonomia universitară asigură acea descentralizare despre care vorbeam, permite profesorilor (echipelor de profesori și cercetători) să adopte o anumită paradigmă, să asume câteva principii teoretice, să le testeze pe grupuri de studenți și, în cele din urmă, în funcție de rezultate, să le aplice pe termen mediu sau lung. Dezavantajul major aici ar fi că aceste rezultate sau concluzii rămân cvasinecunoscute, sunt receptate doar în cercuri restrânse și nu ajung să fie preluate pe scară largă, probabil din cauza fracturii menționate mai sus, a comunicării deficitare și a altor probleme asemănătoare, la care articolul de față nu își propune să ofere un răspuns.

---

[1] https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/dezastru-la-testele-pisa-romania-e-pepenultimul-loc-in-ue-elevii-romani-sunt-la-nivelul-de-competenta-2-considerat-critic2604155? grsc=cookieIsUndef0&__grts=57370771&__grua=f1f6b29a6cc1f79a0fea05b885aa33d0&__grrn=1.

Dintre diversele aspecte ale procesului educațional, am dori să începem cu începutul, mai precis, cu proiectarea curriculară, într-un domeniu restrâns, și anume predarea limbilor străine, a românei ca limbă a doua/străină/nematernă, în particular, într-un context clar (adulți, mediu universitar). În demersul nostru, vom porni de la principiile teoretice la care aderăm, de la un set de convingeri cu privirea la limbă în general, pe de o parte, la învățarea și achiziția limbii, pe de altă parte, dar și cu privire la abordarea curriculară adoptată (ce este un syllabus, ce ar trebui să conțină acesta, cine e responsabil de crearea lui, care sunt principiile de organizare ce stau la baza lui). În fine, în ultima parte a articolului, vom oferi o secțiune de syllabus, ilustrând, astfel, concluziile către care ne-a condus investigația teoretică.

2. Cum se învață o limbă?

2.1. Abordarea tradițională

Întrebarea de mai sus presupune, desigur, un răspuns elaborat și complex, însă nu ne propunem aici să epuizăm subiectul, ci doar să trecem în revistă câteva tendințe și direcții majore în predarea limbilor în ultima jumătate de veac. Pentru a afirma ceva cu privire la învățarea unei limbi, e nevoie, mai întâi, să pornim de la o întrebare și mai largă: ce este o limbă, care e natura ei, care sunt caracteristicile sale, care e legătura ei cu realitatea, pe de o parte, și cunoașterea, pe de altă parte. O anumită înțelegere a felului în care funcționează limbajul uman generează convingeri specifice cu privire la modalitatea în care limba poate fi dobândită sau învățată, convingeri ulterior „traduse” în practici pedagogice în consonanță cu principiile teoretice.

Fiecare perspectivă teoretică va marca substanțial procesul educațional în general, începând cu etapa planificării curriculare. Mai întâi, principiile ce stau la baza abordării vor conduce procesul decizional într-o direcție sau alta: ce fel de conținuturi vom selecta, ce metodologie e mai adecvată, cum organizăm conținuturile, în ce ordine, care sunt rolurile îndeplinite de participanții la procesul educațional. Astfel, remarcă Tricia Hedge, „syllabusul structuralist din anii 1960-1970, syllabusul comunicativ din 1980 și syllabusul bazat pe sarcini al anilor 1990, toate au contribuit substanțial la designul educațional, multe dintre aceste direcții supraviețuind în manualele de azi” (Hedge 2000: 339). Faptul că avem de a face cu un syllabus multidimensional e demonstrat de cuprinsul celor mai multe manuale. Acesta include, adesea, o listă de funcții comunicative (abordarea comunicativă), structuri gramaticale și lexicale (abordarea structuralistă), teme și proiecte (influența syllabusului bazat pe sarcini).

Ceva mai devreme, între anii 1940 și 1970, predarea limbilor a fost puternic marcată de behaviorism. Robert Lado (1964), de exemplu, a contribuit substanțial la dezvoltarea de materiale specifice așa-numitei *audio-lingual method* (ALM). Potrivit acestei abordări, accentul cădea pe imitare și pe memorare, iar elevii sau studenții aveau sarcina de a învăța pe de rost

dialoguri sau simple tipare propoziționale. Oarecum convergentă cu ALM, tot un produs al behaviorismului, este și *ipoteza analizei contrastive*, potrivit căreia o persoană angajată în procesul de învățare a unei noi limbi va porni de la o serie de obiceiuri pe care și le-a format în limba maternă.

Cercetările ulterioare au demonstrat că transferurile din limba unu nu sunt întotdeauna previzibile, indiferent dacă e vorba de conținuturi direct transferabile sau de greșeli. Tot în această perioadă, Noam Chomsky (1957) creionează principiile gramaticii universale. Conform acestei viziuni, ființa umană se naște cu un set de reguli structurale înnăscute. Fără îndoială, cel mai cunoscut model de achiziție a limbii a doua influențat de către Chomsky e cel propus de către Stephen Krashen (1982), „the monitor model", înglobând câteva ipoteze de acum celebre: *ipoteza achiziției*, *ipoteza inputului comprehensibil*, *ipoteza ordinii naturale*, *ipoteza filtrului afectiv*. Dincolo de criticile pe care concluziile lui Krashen le-a atras uneori, munca sa rămâne importantă pentru că a contribuit la mutarea atenției de la structură la sens (Lightbaum, Spada 2017: 103-107).

În *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*, Andrea Tyler trece în revistă câteva elemente ce caracterizează perspectiva tradițională în învățarea limbii a doua. Potrivit acestei abordări, limba reprezintă un sistem diferit de celelalte abilități cognitive sau sociale, o entitate separată, izolată de procesele cognitive generale și de structurile conceptuale, fiind alcătuită dintr-un set de reguli, o listă de vocabular și o listă de excepții. În consecință, rolul studentului, în acest caz, este să stăpânească regulile și să memoreze excepțiile (Tyler 2012: 5).

Redăm, mai jos, câteva dintre afirmațiile centrale viziunii tradiționale:

- Limba e înțeleasă ca un sistem separat, alcătuit, la rândul său, din subsisteme precum fonologia, morfologia, sintaxa, lexicul, semantica. Versiuni mai recente ale abordării au adăugat și dimensiunea pragmatică. Sistemul lingvistic, așadar, nu e influențat de interacțiunea cu mediul înconjurător, ci e autonom.
- Limba se dobândește, nu se învață și reprezintă un element „încapsulat" în creierul uman, un „modul" separat de alte procese cognitive.
- Sintaxa este presetată biologic, nu se învață, și e oarecum desprinsă de elementul semantic și lexical.
- Limbajul nonliteral e periferic, mai degrabă poetic, nefiind central cogniției (Tyler 2012: 13-14).

La o scurtă privire, cele mai multe manuale de limba română ca limbă străină sunt organizate în concordanță cu principiile de mai sus, adoptând, așadar, o abordare (încă) tradiționalistă în predarea-învățarea limbilor. Același lucru e valabil și pentru documentele ce țin de proiectarea curriculară, syllabusuri sau fișe ale disciplinelor făcute publice de instituțiile ce organizează astfel de cursuri. În ultimele decenii însă, o nouă abordare pare să câștige din

ce în ce mai mult teren în predarea limbii a doua: lingvistica cognitivă. Aceasta pare să propună o schimbare de perspectivă, pe care o vom descrie, pe scurt, în secțiunea următoare.

2.2. Lingvistica cognitivă

Lingvistica cognitivă nu reprezintă o singură disciplină lingvistică. Mai degrabă, poate fi privită ca un fel de „umbrelă" ce cuprinde o serie de teorii ale limbajului strâns legate între ele, bazându-se pe următoarele afirmații-cheie:

- nu există un „dispozitiv de achiziție a limbajului" autonom, care să fie responsabil de achiziția și procesarea limbajului;
- limbajul este „bazat pe utilizare", în sensul că este un produs al interacțiunii fizice cu lumea;
- un set unic de procese cognitive operează în toate domeniile limbajului, iar aceste procese sunt implicate și în alte tipuri de cunoaștere și învățare în afară de limbaj;
- cuvintele reprezintă doar o modalitate limitată și imperfectă de exprimare;
- toate componentele limbajului au sens, deși semnificațiile gramaticale sunt mai abstracte decât semnificațiile lexicale (Littlemore 2009:1).

Lingvistica cognitivă consideră limbajul ca fiind un produs al interacțiunii generale cu alte abilități cognitive și cu lumea. Astfel, într-o abordare cognitivă, limba este „întrupată", iar interpretarea sensului se bazează pe experiența de zi cu zi din lumea reală, pe accesarea unui „rezervor" de cunoștințe care facilitează înțelegerea relațiilor sistematice dintre unitățile limbii. Acesta este același rezervor de cunoștințe experiențiale despre lume ce stă la baza sistemului conceptual uman în general. O abordare cognitivă exploatează aceste cunoștințe implicite, prin evidențierea modelelor lingvistice recurente, semnificative și a principiilor de organizare (Tyler 2012: 18).

Spre deosebire de metoda contrastivă, lingvistica cognitivă consideră că prin învățarea unei a doua limbi, ne dezvoltăm abilitatea de a vedea sau de a descrie lucrurile altfel decât am fost obișnuiți. Învățarea unei noi limbi ne cere să ne depășim obiceiurile cognitive pe care le-am dezvoltat în limba maternă și presupune un efort de reorganizare a cunoștințelor enciclopedice și a rețelelor corespunzătoare de asociere a cuvintelor. Nu în ultimul rând, când învățăm o nouă limbă, învățăm să ne reambalăm ideile în construcții ce subliniază aspecte diferite de cele pe care le folosim în mod curent în limba maternă (Littlemore 2009: 188-189).

Un aspect important al perspectivei oferite de lingvistica cognitivă este și accentul pus pe relațiile dintre formă, funcție și semnificație. De fapt, forma este considerată inseparabilă de sens. În plus, această abordare oferă o viziune enciclopedică asupra limbii, considerând cuvintele drept puncte de acces către

rețele complexe de cunoștințe, nu simple intrări izolate în dicționare. Un obiectiv fundamental al acestei abordări este de a descrie nu numai elementele care alcătuiesc limbajul, ci și relațiile sistematice dintre aceste elemente. Limbajul este înțeles ca parte integrantă a proceselor cognitive generale. Ca atare, limbajul, inclusiv gramatica, este văzut ca reflectând înțelegerea asupra lumii și interacțiunile cu aceasta. Apoi, în lingvistica cognitivă, nu există o distincție netă între lexicon și gramatică, semnificația este întemeiată pe interacțiunile noastre cotidiene cu lumea din jur și pe felul în care corpurilor noastre sunt construite, unitățile lingvistice constituie categorii, iar limba nu este un sistem abstract, ci e bazată pe utilizare (Tyler 2012: 19).

Așadar, dacă acceptăm perspectiva asupra limbii pe care ne-o propune lingvistica cognitivă, atunci și abordarea didactică în predarea limbii a doua va trebui să sufere transformări radicale. Deocamdată, ne găsim încă la început în ceea ce privește implementarea propriu-zisă a concluziilor enumerate mai sus într-un program coerent. Pe de altă parte, spre deosebire de celelalte sisteme, perspectiva cognitivă nu e doar un construct teoretic (deși, într-o anumită măsură, orice sistem este și un construct), ci se sprijină pe o serie de date empirice, ce vin dinspre neuroștiințe. „Cercetarea neuroimagistică și cartografierea creierului, remarcă Judy Willis, a deschis adevărate ferestre către creier. Acum putem urmări activitatea creierului pe măsură ce informațiile primite sunt clasificate și organizate în memoria de lucru, memoria relațională și, în cele din urmă, în cea pe termen lung. Pe scurt, acum putem vedea ce se întâmplă cu activitatea și structura creierului atunci când profesorii predau și când studenții sau elevii învață" (Willis 2006: VII).

Metode de investigație precum imagistica prin rezonanță magnetică, tomografia prin emisie de pozitroni sau electroencefalograma cantitativă (qEEG) ne permit să observăm creierul în timp real și să extragem câteva concluzii importante legate de procesul de învățare. Printre cele mai recente descoperiri se numără faptul că ipoteza clasică a zonelor cerebrale specializate pe limbaj poate fi dacă nu infirmată, cel puțin nuanțată. Potrivit acesteia, în creier există două zone principale responsabile de buna funcționare a comunicării lingvistice: zona Broca (pentru producere) și zona Wernicke (pentru comprehensiune), ambele în emisfera stângă. Broca mai este și zona în care e localizată gramatica, în vreme ce Wernicke pare să „adăpostească" lexiconul mental.

Totuși, studiile de neuroimagistică demonstrează că, pe de o parte, o anumită funcție lingvistică recrutează mai multe zone cerebrale diferite, iar aceeași zonă cerebrală este implicată în mai multe aspecte diferite ale limbajului și, pe de altă parte, că multe zone cerebrale activate de limbaj sunt activate și de sarcini de natură nonlingvistică. De exemplu, celulele din șanțul temporal superior sunt implicate în procesarea vorbirii, dar și în percepția mișcării, în integrarea audio-vizuală și în percepția socială. Într-un studiu

fascinant intitulat *Language and the Brain*, Seana Coulson remarcă faptul că limbajul (abilitatea de a comunica verbal) nu poate fi cartografiată direct pe creier, deoarece apare din interacțiunea unor zone cerebrale interconectate. Variabilitatea substratului neural al limbajului sugerează că nu există o implementare predeterminată a limbajului în creier. În plus, concluzionează Coulson, creierul este atât un produs al capacității lingvistice, cât și o condiție prealabilă pentru aceasta (Coulson 2017). Cu alte cuvinte, creierul „creează” limbajul, iar limbajul, la rândul său, „creează” sau „modulează” creierul.

Care sunt consecințele practice ale acestor descoperiri?

a. Cu cât învățăm un lucru în mai multe moduri, cu atât se construiesc mai multe căi de memorare. Prin urmare, stimularea creșterii mai multor dendrite și conexiuni sinaptice este unul dintre cele mai bune lucruri pe care profesorii le pot face pentru creierul studenților lor. În clasă, cu cât materialul de învățat este introdus în creier și revizuit în mai multe moduri, cu atât se vor crea mai multe căi dendritice de acces. Vor exista mai multe punți sinaptice de la celulă la celulă, iar aceste căi vor fi utilizate mai des, vor deveni mai puternice și vor rezista în timp. De exemplu, prezentarea vizuală a informațiilor va stabili o conexiune cu lobii occipitali (lobii posteriori ai creierului care procesează informațiile optice).

Ulterior sau simultan, dacă studenții ascultă informațiile, se va activa un circuit dendritic în lobii temporali (lobii de pe părțile laterale ale creierului care procesează informațiile auditive și joacă un rol important în reglarea emoțiilor și în procesarea memoriei). Cu cât sunt mai multe regiuni ale creierului care stochează date despre un subiect, cu atât există mai multe interconexiuni. Această aparentă redundanță le oferă studenților sau elevilor mai multe oportunități de a extrage datele stocate în multiple zone (Willis 2007: 3-4).

Acesta reprezintă un argument pentru organizarea syllabusului pentru cursurile de limbă în jurul activităților comunicative de receptare, producere, interacțiune și mediere, trecând funcțiile comunicative, structurile lingvistice, pragmatice și discursive prin multiple canale, asigurând fixarea acestora în memoria de lungă durată.

b. Memoria de lucru (sau memoria pe termen scurt) implică abilitatea de a reține și a manipula informații, pentru a le utiliza în viitorul apropiat. Informațiile sunt păstrate în memoria de lucru doar aproximativ 20 de minute. Provocarea cu care se confruntă studenții sau elevii este de a muta informațiile din memoria de lucru în memoria pe termen lung. Dacă nu fac acest lucru în 20 de minute, informațiile respective pot fi pierdute. Pentru ca materialul nou învățat să nu se piardă, trebuie să intre în rețeaua de conexiuni cerebrale. Studenții pot reține noile informații prin activarea cunoștințelor învățate anterior care au legătură cu noul material. Aceste cunoștințe anterioare sunt stocate în circuitele de neuroni conectate prin axoni ramificați și dendrite ce transportă informațiile sub formă de semnale electrochimice (Willis 2007: 6).

Din perspectiva elaborării unui syllabus ce ține seama de felul în care funcționează creierul cu adevărat, e esențial să ne asigurăm că există o coerență nu doar internă a unităților de învățare, ci și una externă, că unitățile sunt legate între ele și că aceste conexiuni sunt transparente, atât pentru profesor, cât și pentru student, în așa fel încât informațiile învățate anterior să fie reciclate și utilizate pe post de „cârlige” care contribuie la „agățarea” noilor informații, la transferul acestora în memoria de lungă durată.

c. Deși procesul de gândire este lent, solicitant și nesigur, oamenilor le place să gândească, mai ales în condițiile în care consideră că efortul le va fi răsplătit de sentimentul plăcut pe care îl avem atunci când rezolvăm o problemă. Curiozitatea îi determină pe oameni să exploreze idei și probleme noi, dar, atunci când o fac, evaluează rapid cât de mult efort mental va fi necesar pentru a rezolva problema. Dacă este prea mult sau prea puțin, se vor opri. Pentru ca problemele să fie rezolvate, cel care gândește are nevoie de informații adecvate din mediu, de spațiu în memoria de lucru și de informațiile și procedurile necesare stocate în memoria pe termen lung. Prin urmare, profesorul trebuie să se asigure că există probleme de rezolvat, dar și că respectă limitele cognitive ale studenților (supraîncărcări ale memoriei de lucru) (Willingham 2009: 10-16).

Observația lui Willingham pare să stea la baza unui concept pe care îl veți regăsi în partea a treia a articolului de față: *întrebările esențiale*. În *Understanding by Design*, Wiggins și McTighe vorbesc despre o serie de întrebări esențiale ce vor constitui temelia fiecărei unități de învățare, întrebări menite să asigure transferul cunoștințelor și al abilităților nou dobândite în afara clasei (Wiggins, McTighe 2006). Vom reveni asupra acestui aspect puțin mai târziu.

d. Pentru a asigura condițiile necesare învățării, ar fi nevoie de o ușoară stimulare a sistemului limbic. În cuvintele lui Judy Willis, „nici prea cald, nici prea rece, ci exact cum trebuie” (Willis 2007: 24). În prezența unor emoții sau sentimente, neuroimagistica arată stări metabolice de stimulare la nivel scăzut în amigdală. Studenții evaluați în aceste condiții demonstrează o memorie de lucru mai bună, o fluență verbală îmbunătățită, o memorie episodică mai bună pentru evenimente și o gândire mai flexibilă, generând idei creative pentru rezolvarea problemelor. Pe de altă parte, în timpul perioadelor de stres ridicat, conținuturile nou învățate pur și simplu nu ajung la centrele de procesare a informațiilor din creier. Pentru a preveni supraactivarea amigdalei, studenții trebuie protejați de experiențe negative care ar bloca trecerea noilor informații în memoria pe termen lung (Willis 2007: 24-25).

Iată un argument în plus pentru realizarea unui syllabus bine organizat, armonios și, mai ales, transparent pentru studenți. Previzibilitatea reprezintă un factor important pentru menținerea unei stări pozitive, iar profesorii subapreciază adesea importanța comunicării obiectivelor clasei. Dacă un syllabus e o hartă,

atunci toți cei angajați în procesul didactic trebuie să știe către ce se îndreaptă, cât drum au parcurs și cât mai rămâne de parcurs. În *Teaching and Learning in the English Classroom*, Tricia Hedge face următoarea recomandare: „În ceea ce privește planificarea, aș zice că e de dorit să urmărim un echilibru între un «tur magic și misterios » și «dacă e marți, e Belgia»” (Hedge, 2000: 30). Cu alte cuvinte, ar trebui să urmărim obținerea unui echilibru între elementele-surpriză și predictibilitate, pentru a obține acea stimulare moderată a sistemului limbic, care favorizează învățarea.

3. Ce este și cum se realizează un syllabus?

Mai întâi de toate, precizăm că, în procesul de design educațional, există mai multe etape de planificare:

- stabilirea filosofiei educaționale;
- curriculumul – include misiunea instituției, politicile și valorile educaționale la care aderă și oferă o descriere a obiectivelor, a metodelor și se raportează la un cadru de referință;
- syllabusul – un document în care se specifică obiectivele, conținuturile, rezultatele urmărite (cu raportare la student/elev și la profesor). Sunt incluse aici conținuturile (gramatică, lexic etc.) care trebuie acoperite pe o perioadă de timp și abilitățile care trebuie predate și evaluate.
- schema de lucru – descrierea mai în detaliu a conținuturilor, pe o perioadă limitată de timp (o săptămână, o lună).
- planul de lecție – conținuturile și activitățile dintr-o singură lecție (North *et alii* 2018: 7-8).

În ceea ce privește filosofia educațională, perspectiva asupra naturii limbii, a felului în care funcționează, se învață sau se dobândește, optăm, așa cum am precizat mai sus, pentru abordarea cognitivă, întrucât aceasta are ca obiect de studiu limba naturală, limba ca instrument pentru organizarea, procesarea și transmiterea de informații și propune recontextualizarea investigației lingvistice, resemantizarea gramaticii (relația limbă-conceptualizare), sublinierea dimensiunii discursive și pune accentul pe utilizare (Geeraerts 2007: 3-15). Potrivit acestei direcții, „a studia o limbă înseamnă a studia tipare de conceptualizare. Limba ne oferă o poartă către funcția cognitivă, oferind informații despre natura, structura și organizarea gândirii.

Perspectiva cognitivistă diferă de alte perspective prin faptul că privește limba ca reflectând proprietăți fundamentale și moduri de organizare ale minții umane (Evans, Green 2006: 5). Prin urmare, un program de învățare a unei limbi trebuie să reflecte aceste poziții teoretice.

Tot legat de acest prim nivel de planificare, vom spune că filosofia educațională la care aderăm e cea promovată de *Cadrul European Comun de Referință* (CECR): o abordare orientată spre acțiune (*action oriented approach*). Printre implicațiile metodologice ale acestei abordări se numără necesitatea

unei analize de nevoi, coerență și transparență cu privire la obiectivele și la rezultatele urmărite, apoi, accentul pus pe comunicare și autoevaluare.

La ce se referă, mai precis, planificarea în cazul predării limbii a doua? Mai întâi, va stabili rolurile profesorului și ale studentului. Profesorul, de exemplu, poate juca rolul de „controller" în generarea cuvintelor; de evaluator al corectitudinii atunci când studenții încearcă să pronunțe, de corector al pronunției, de organizator în oferirea de instrucțiuni pentru diverse activități, de inițiator al acestora, de monitor și de responsabil pentru feedbackul acordat, de resursă atunci când studenții au nevoie de ajutor (Harmer 2001: 57-62). Va stabili și va defini, apoi, activitățile de învățare (selectate în funcție de obiective), va decide cât timp trebuie dedicat fiecărei activități, va lua în considerare posibilitatea de adaptare a planului la nevoile participanților (flexibilitate) și va acorda atenție raportului efort-rezultat (Hedge 2000: 31).

Pornind de la aceste precizări, descriem, mai jos, câteva posibile modele de curriculum educațional în predarea limbilor străine.

3.1. Scurt istoric

În *General English Syllabus Design*, în studiul său introductiv, H. H. Stern face un scurt rezumat al mai multor modele curriculare care se conturau la vremea respectivă: *Școala de la Lancaster*, reprezentată de către Christopher Candlin și de Michael Breen, *Școala de la Londra*, avându-i ca exponenți principali pe H. G. Widdowson și pe Cristopher Brumfit, *Școala de la Toronto*, reprezentată de către J. P. B. Allen. În plus, volumul amintit prezintă încă o perspectivă interesantă, pe cea a lui Janice Yalden, aflată la confluența dintre perspectiva *Școlii de la Londra* și a *Școlii de la Toronto*.

Candlin (1984) și Breen (1984) propun un syllabus interactiv (și *problem-solving)*, rezultat al unei negocieri permanente între profesor și cursanți, un material mai degrabă deschis, în continuă transformare. În acest caz, un syllabus devine o modalitate de a înregistra retrospectiv activitatea desfășurată decât de a planifica o activitate viitoare: un syllabus retrospectiv, nu unul prospectiv. Așadar, pentru *Școala de la Lancaster*, syllabusurile sunt constructe sociale, produse de către profesori și de către studenți împreună – interdependent, nu inventare fixe de conținuturi sau abilități ce trebuie învățate.

Reprezentanții *Școlii de la Londra*, Widdowson și Brumfit, pe de altă parte, consideră perspectiva *Școlii de la Lancaster* „extremă și nerealistă" și oferă, în schimb, o distincție conceptuală între syllabus și metodologia de predare: syllabusul ar trebui să fie structural, doar metodologia e comunicativă. „Nu există syllabus comunicativ", remarcă autorul faimoasei *Teaching Language as Communication* (Widdowson 1978) în studiul său din *General English Syllabus Design* (Widdowson 1984: 64), în vreme ce Cristpher Brumfit consideră că învățăm mai eficient atunci când percepem elementele ca fiind parte dintr-un sistem un sistem decât când sunt disparate (Brumfit 1984: 75-81).

„Îmi pare că, explică Widdowson, educația formală reprezintă un tip de cultură de ordinul al doilea, constând din scheme de organizare conceptuală și comportamentală elaborate pentru a suplimenta și pentru a sprijini procesele de ordinul întâi ale socializării primare. Scopul ei e de a da o formă ideilor, atitudinilor, convingerilor, acțiunilor, în așa fel încât participanții la actul educațional să poată lua parte la viața socială, dincolo de mediul lor apropiat și să-și extindă experiența individuală. Totalitatea acestor scheme constituie un curriculum. Un syllabus reprezintă o schemă particulară pentru o anumită zonă de conținut" (Widdowson 1984: 23). Studentul, potrivit acestei viziuni, poate fi privit fie ca actor social, fie ca individ, iar syllabusul este un construct educațional (care urmărește obiective educaționale largi) și unul pedagogic (oferind un cadru în care învățarea să aibă loc). Educația poate fi orientată spre persoană sau spre rol, în funcție de paradigma culturală în care are loc procesul de învățare, și nicio paradigmă, avertizează cercetătorul, nu ar trebui privită ca fiind intrinsec superioară alteia (Widdowson 1984: 23-29).

Pentru Janice Yalden, pe de altă parte, un syllabus ar trebui să fie explicit pentru profesor și ar trebui, cel puțin parțial, să fie produs de către profesor (cu ajutorul expertului, atunci când e cazul). De asemenea, acesta poate fi mai mult sau mai puțin explicit pentru student, fiind, mai întâi de toate, o specificare a conținuturilor și, doar la o etapă ulterioară de dezvoltare, ar trebui să se refere la metodologie și materiale. Înainte de a elabora efectiv syllabusul, vom răspunde la următoarele întrebări:

(a) La ce se referă, ce componente are competența comunicativă?

(b) Ce se poate preda sistematic/nesistematic? Dar liniar sau ciclic?

Apoi, principiile de organizare a unui syllabus se încadrează, potrivit lui Yalden, într-una dintre categoriile de mai jos:

1. principii de organizare bazate pe o viziune asupra procesului de *învățare* a unei limbi;
2. principii bazate pe o viziune asupra felului în care se produce *achiziția* unei limbi;
3. principii de organizare bazate pe felul în care limba-țintă va fi *utilizată*.

„Întrucât participanții la curs au abilități comunicative pe care le pot împărtăși cu ceilalți utilizatori ai limbii-țintă, activitățile la clasă ar trebui să-i încurajeze să-și exercite aceste abilități. Totuși, pentru a avea loc conversația (în clasă, dar și în afara ei), trebuie să avem ceva de comunicat, iar analiza de nevoi poate contribui la determinarea temelor de interes" (Yalden 1984: 18). Astfel, principiile 1 și 2 sunt aplicabile la selectarea metodologiei și a materialelor, în vreme ce principiul 3 e aplicabil în faza de design. Pentru Yalden, nu e o metodă, ci o încercare de a lega prima fază de design curricular cu cea de-a doua fază, cea referitoare la materiale și metodologie (Yalden 1984: 19-20).

Pe scurt, Janice Yalden propune ca principiu de organizare a syllabusului dimensiunea semantică. Apoi, componenta lingvistică trebuie tratată nonsistematic și e derivată din zona funcțională a utilizării limbii. Elementul de continuitate este reprezentat de temă, care devine un fel de cadru pentru mai multe unități/module, iar temele pot fi specifice, dar și generale. Elementele tematice sunt organizate cronologic, potrivit unei progresii liniare, iar cele funcționale și interacționale sunt organizate proporțional și oarecum în formă de spirală. La început, va predomina forma, iar, ulterior, accentul cade mai mult pe funcții, discurs etc. (Yalden 1984: 13-20).

În fine, *Școala de la Toronto*, reprezentată de către J. P. B. Allen, consideră că un syllabus trebuie să includă trei elemente:

- unul structural, bazat pe componenta gramaticală;
- unul funcțional, bazat pe componentele discursive și sociolingvistice ale programei de limbi străine;
- unul experiențial, care se bazează pe mai multe syllabusuri „orizontale”, definite în termeni de cunoștințe culturale, conținuturi predate la alte materii sau experiență generală de viață, în conformitate cu principii care există independent de limba-țintă propriu-zisă (Allen 1984: 61-74).

După trecerea în revistă a tuturor acestor direcții, H. H. Stern face o distincție esențială în definirea unui syllabus: acesta poate fi privit ca *produs* și ca *proces*. Când e privit ca produs, ne interesează ce fel de informații vom include în document. Când îl privim ca pe un proces însă, ne interesează cum se elaborează un syllabus, care sunt etapele și cine e responsabil de fiecare. În plus, Stern propune 4 dimensiuni: una structural-funcțională, una experiențială, alta culturală și, nu în ultimul rând, un element ce ține de educația lingvistică generală (reflecții asupra limbii, a procesului de învățare, dar și a elementelor culturale care le influențează).

3.2. Modelul *Understanding by design* și o propunere...

Așa cum am observat în capitolul anterior, începând cu anii 1980, focusul în planificarea educațională a început să se schimbe, de la o abordare ce plasează în centrul său conținuturile și metodologia la una în care se acordă atenție sporită rolurilor jucate de către studenți și de către profesori în procesul educațional și, mai ales, scopurilor urmărite. Desigur, așa cum precizează Richards (2013), orice curriculum dedicat învățării unei limbi străine va include considerații cu privire la conținuturi și metodologie, dar și la rezultatele urmărite (determinate de context și scop). Ce e diferit e elementul considerat principiul organizator, dominant. Richards vorbește astfel despre trei posibile modele: *forward design* (modelul clasic, cu accent pe conținuturi), *central design* (în care metodologia ocupă rol central) și *backward design* (în care se pornește de la rezultatele urmărite) (Richards 2013: 30-31).

CECR (care funcționează pe post de curriculum în majoritatea contextelor în care se predă o limbă străină în Europa) îi privește pe cei angajați în procesul de învățare a unei limbi nu ca pe elevi sau studenți, ci ca pe utilizatori ai limbii respective. Astfel, este interesat mai ales de ceea ce vor putea face utilizatorii cu ceea ce au învățat, la finalul cursului, de ceea ce vor trebui aceștia să învețe pentru a-și atinge obiectivele. Prin urmare, focusul cade pe rezultatele urmărite, pe utilizarea limbii în contexte reale. Din acest punct de vedere, CECR urmează un model curricular de tip *backward design*, unul derivat din conceptul „understanding by design”, propus de către Wiggins și McTighe.

„Bunul-simț, remarcă autorii lucrării *Understanding By Design*, sugerează că testul suprem al înțelegerii autentice se referă la capacitatea de transfer: ce pot face cursanții cu ceea ce au învățat în clasă? Deși crearea sau dobândirea de noi înțelesuri este, desigur, necesară, se poate spune că nu este suficientă; transferul este obiectivul nostru ca educatori. Studenții trebuie să fie capabili nu doar să gândească bine, ci și să acționeze eficient pe baza ideilor, a competențelor și a cunoștințelor lor” (Wiggins, McTighe 2005: 92). Pe scurt, autorii modelului *understanding by design* consideră că adevărata înțelegere are două fațete:

- idei și inferențe (stabilirea de conexiuni, concepte centrale);
- cunoștințe și abilități necesare.

Prin *by design* înțelegem că nu e vorba despre un proces ce are loc la întâmplare, ci e atent planificat. Prin design adecvat înțelegem, esențialmente, un *backward design*. Planificarea precedă predarea și aceasta trebuie să includă obiectivele urmărite și dovezile necesare, pentru a demonstra că acestea au fost atinse. În cazul modelului *backward design*, obiectivele pe termen lung și scurt sunt atent împletite, evaluarea e, astfel, mai adecvată, iar procesul de predare are un scop clar. Planificăm invers, de la performanță complexă pe termen lung (unde va fi folosit rezultatul învățării?), nu de la abilități și cunoștințe izolate. Nu începem cu conținutul, începem cu ceea ce ar trebui să facă elevii/studenții cu acel conținut (Wiggins, McTighe 2011: 1-9).

Modelul *understanding by design* include trei etape: etapa I, în care detaliem rezultatele urmărite la finalul cursului, etapa a II-a, în care determinăm dovezile și, în final, etapa a III-a, cea a planificării efective a activităților educaționale (Fig. 1):

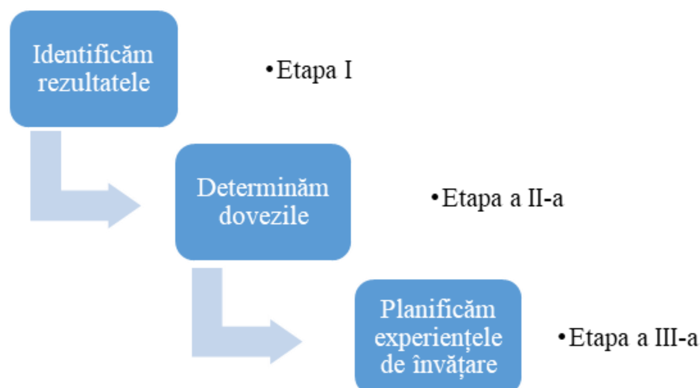


Fig. 1. Etapele modelului *understanding by design*
(Wiggins, McTighe 2005: 18)

Logica ar trebui să fie cea din tabelul de mai jos (Tabel 1):

Tabel 1 (Wiggins, McTighe 2011: 9)

Etapa I	Etapa 2	Etapa 3
Dacă rezultatul urmărit este ca studenții să...	atunci avem nevoie de dovada că elevii/studenții pot...	Prin urmare, activitățile de învățare ar trebui să fie...
...poată conduce într-un oraș cu trafic intens și cu șoferi agresivi, fără a avea accidente și fără a se enerva.	...să se descurce în condiții reale, dar și simulate în care condusul „defensiv" este necesar din cauza traficului și a celorlalți șoferi.	...activități care presupun dezvoltarea abilităților de a controla automobilul, exersarea condusului defensiv, exersarea relaxării, a umorului (haz de necaz).

În etapa I, vom defini rezultatele urmărite în funcție de trei coordonate: *transfer* (obiective pe termen lung, transferabile în viața reală), *sens* (care presupune capacitatea de a demonstra înțelegerea profundă a materialului parcurs și de a răspunde la câteva întrebări esențiale) și *achiziție* (fie de cunoștințe, fie de abilități) (Fig. 2):

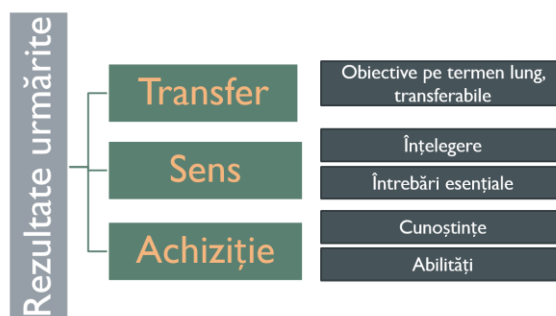


Fig. 2

Atunci când studenții *înțeleg* „cu adevărat”, pot face inferențe și pot stabili conexiuni între informații, pot exprima propriile concluzii și sunt capabili să aplice noile cunoștințe (le pot transfera) în contexte sau situații noi, cu flexibilitate și ușurință. *Întrebările esențiale*, un alt concept central modelului, provoacă discuții mai profunde și, adesea, noi întrebări, îi determină pe studenți să ia în considerare alternative diferite, să cântărească dovezile pe care le au, să-și susțină și să-și justifice răspunsurile, le permit stabilirea unor conexiuni cu ceea ce s-a învățat anterior, dar și cu experiențele personale, apar natural și creează oportunități de transfer în noi situații (Wiggins, McTighe 2011: 14-15). Referitor la cea de-a doua distincție, *cunoștințe* vs *abilități*, aici lucrurile sunt deja cunoscute: pentru a demonstra că au dobândit *cunoștințele* necesare, studenții trebuie să aibă un bun control al faptelor/al informațiilor, al definițiilor și al conceptelor (cunoștințe declarative), iar pentru a arăta că și-au dezvoltat *abilitățile* necesare, se va evalua capacitatea acestora de a desfășura o acțiune sau un proces în mod competent (cunoștințe procedurale).

În etapa a doua, cea în care stabilim posibilele dovezi că rezultatele urmărite au fost atinse, putem alege între două tipuri de evaluare: o evaluare *convențională* (teste, examene, exerciții) și una *autentică* (în care se vor simula activități similare cu cele din viața reală). Întotdeauna evaluarea autentică ar trebui să cântărească mai mult decât cea pur didactică sau convențională.

În cea de a treia etapă, cea în care se descriu activitățile didactice, profesorul va avea libertatea de a alege metodele cele mai potrivite grupului de studenți cu care lucrează. Așadar, după ce rezultatele urmărite sunt stabilite, alături de metodele de evaluare potrivite (în urma unui proces complex ce include analiza de nevoi și negocierea înainte de începerea modulului sau cursului), modelul *understanding by design* e caracterizat de suficientă flexibilitate. Cu alte cuvinte, odată ce am stabilit o destinație, putem alege multiple căi pentru a ajunge unde ne-am propus. În Tabel 1 veți găsi prezentarea generală a modelului, care poate servi ca punct de plecare pentru realizarea unui syllabus, a unităților de lucru, dar și pentru planificarea fiecărei lecții în parte:

Dacă privim CECR prin această nouă lentilă, observăm că schema descriptivă a acestuia e perfect coerentă cu modelul *backward design* propus de către Wiggins și McTighe și că rezolvă astfel o serie de probleme cum ar fi lipsa de coerență (soluție: stabilirea unor niveluri de competență acceptate internațional, prin oferirea de descriptori pentru *activitățile* comunicative, pentru *strategii* și pentru *competențele* comunicative), dificultatea de a defini conținuturile, lipsa de atenție acordată studentului/elevului/cursantului și lipsa de orientare către nevoile reale ale participanților la curs (soluție: concentrarea pe rezultatele urmărite, ceea ce permite elaborarea unui syllabus mai puțin prescriptiv) (North *et alii* 2018: 24-40).

Tabel 2 (Wiggins, McTighe 2005: 22)

Etapa 1: Rezultatele urmărite	
Obiectivele generale	
Înțelegere Înțelegerea aici se referă la capacitatea de a transfera ceea ce ai învățat în contexte noi. Capacitatea de a transfera cunoștințele sau abilitățile implică utilizarea creativă, flexibilă și fluentă a acestora în contexte noi și fără ajutorul profesorului.	
Cunoștințe Ceea ce studentul trebuie să știe la finalul cursului/al unității.	Abilități Ceea ce studentul poate face la finalul cursului/al unității.
Etapa 2: Evaluare	
Sarcini autentice: Prin ce sarcini autentice poate studentul demonstra gradul de înțelegere (transfer) a conținuturilor învățate și a abilităților dezvoltate? -Pe baza căror criterii se vor evalua sarcinile autentice?	Alte posibile dovezi: - teste, examene, teme, observație directă la clasă; - autoevaluare.
Etapa 3: Planificarea activităților de învățare	
Activitățile de învățare vor urma, în mare, următoarele etape: • Studenții vor afla care sunt obiectivele unității și spre ce anume se îndreaptă. • În a doua etapă se activează cunoștințele anterioare, interesele personale, pentru a atrage și menține atenția studenților. • În a treia etapă studenții fac cunoștință cu noile conținuturi și au ocazia să le experimenteze/exploreze. • Apoi se fixează și se repetă lucrurile nou învățate. • Se evaluează (și autoevaluează) conținuturile/activitățile/abilitățile noi. • Se identifică modalități cât mai diverse și mai adaptate specificului grupului de studenți/al studenților individuali. • Se organizează informația și se oferă o privire de ansamblu asupra unității.	

În graficul de mai jos, oferim o sugestie cu privire la corelarea obiectivelor cu diversele etape ale procesului de design educațional (Fig. 3):

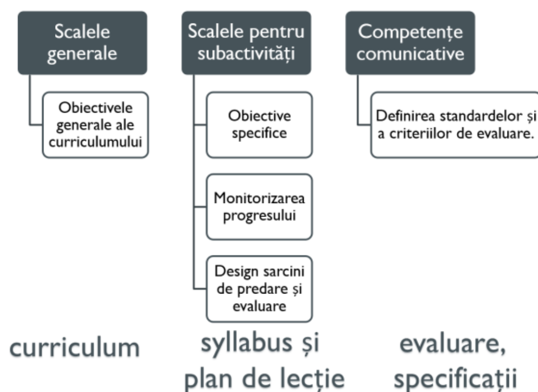


Fig. 3

Practic, CECR va funcționa, în cazul nostru, ca un *curriculum*, descriind detaliat nivelurile de competență. În elaborarea *syllabusului*, același document ne va indica *obiectivele generale* (preluate din scalele generale pentru activități), urmând ca *rezultatele specifice* să fie extrase din scalele pentru subactivități (*lectura de plăcere*, *lectura pentru orientare* etc.). Tot de acolo putem extrage descriptori pe baza cărora vom elabora *sarcini pentru evaluarea autentică*, în vreme ce descriptorii pentru competențele lingvistică, pragmatică sau discursivă pot servi în definirea *criteriilor de evaluare*. Desigur, profesorul nu este forțat să se limiteze la descriptorii preluați din CECR. Acesta nu e decât un material de referință, așadar, cei angajați în procesul educațional pot selecta descriptorii relevanți, pot elimina ceea ce li se pare inutil sau redundant și pot completa cu noi descriptori acolo unde e nevoie.

Pentru a elabora un syllabus adaptat nevoilor tuturor participanților la actul educațional, trebuie să ținem seama de mai multe elemente: nevoile sau obiectivele individuale ale studenților, obiectivele grupului și, nu în ultimul rând, materialele de predare pe care profesorul le are la dispoziție (sau pe care le preferă) (Fig. 4):

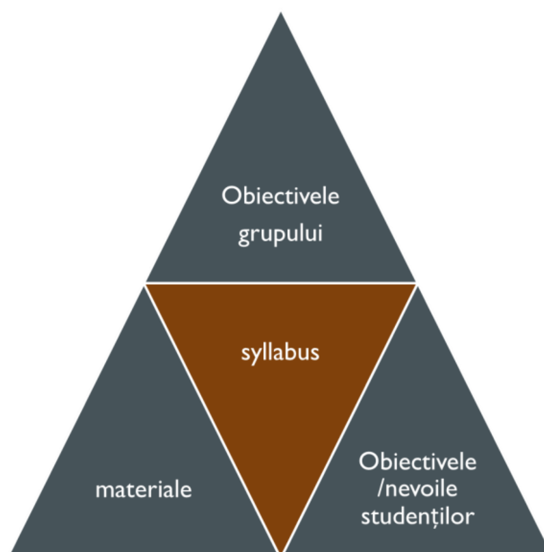


Fig. 4

Înainte de a începe munca efectivă la syllabus, vom identifica manualele și materialele ce urmează a fi utilizate. Vom corela, apoi, obiectivele (extrase din CECR) cu ceea ce manualul ne oferă și vom compila, astfel, o listă de posibile obiective, pe care studenții individuali le vor marca în funcție de măsura în care consideră că sunt prioritare pentru ei (Fig. 5):

Activități	Prioritățile mele 0-5	Jumătatea cursului (s-a atins obiectivul?)	Finalul cursului (s-a atins obiectivul?)
Receptare			
Producere			
Interacțiune			
Mediere			

Fig. 5

În final, se analizează nevoile și obiectivele individuale ale studenților și se stabilește lista de obiective comune ale grupului (Fig. 6):



Fig. 6 (North *et alii* 2018: 54**)**

Syllabusul – ar trebui să prezinte informația într-o manieră clară, accesibilă. De asemenea, conținutul syllabusului ar trebui prezentat și studenților (broșuri, postere afișate în clasă etc.).

Vă oferim, mai jos, o posibilă modalitate de organizare a syllabusului. Se poate observa ușor corespondența rubricilor cu etapele modelului *understanding by design* (Fig. 7):

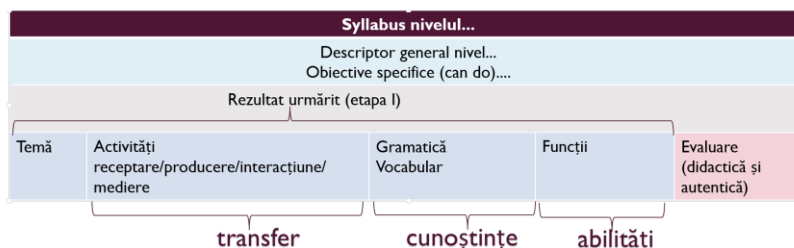


Fig. 7

O altă variantă, în acord cu felul în care funcționează creierul, a fost inspirată de către Tricia Hedge, în *Teaching and Learning in the English*

Classroom, care propune, ca principiu de organizare, criteriul tematic, identificând texte adecvate pentru situația de comunicare aleasă (Fig. 8):

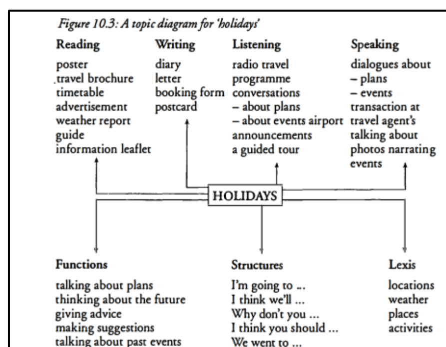


Fig. 8 (Hedge 2000: 348)

Modelul oferit mai jos păstrează aspectul de hartă mentală, însă modifică secțiunile în acord cu activitățile comunicative din CECR și include dimensiunea *experiențial-culturală* și componenta intitulată *educație despre limbă*, așa cum sugera J. P. B. Allen (1984)[2] (Fig 9):



Fig. 9

[2] Vezi secțiunea 3.1., acest articol.

Un syllabus care corespunde unui nivel (sau subnivel) CECR va include între 6 și 10 astfel de unități organizate tematic. Documentul va funcționa nu doar ca syllabus, ci poate fi lesne convertit în schemă de lucru deschisă, pe care profesorul o poate modifica ulterior, incluzând sau înlocuind anumite activități. Unul dintre avantajele acestui mod de a prezenta lucrurile ar fi că subliniază conectivitatea între diverse componente și încurajează trecerea structurilor (și a funcțiilor) prin mai multe canale, favorizând, astfel, trecerea lor din memoria de lucru în cea de lungă durată. În plus, plasează în partea de sus a modelului activitățile comunicative, cele care pot fi direct transferate în realitate, lăsând pentru jumătatea de jos a graficului abilitățile (funcțiile) și cunoștințele (lexicale și gramaticale) implicate în activități. Volumul de față e editat alb-negru, prin urmare, cititorul nu poate observa că fiecare casetă e colorată diferit și că textul din interiorul casetelor este, la rândul său, marcat cu diferite nuanțe, pentru a atrage atenția profesorului asupra faptului că anumite activități se pot organiza pe baza materialelor existente, în acest caz, *Manualul de limba română. Nivel A1-A2* (Platon *et alii* 2012), în vreme ce pentru celelalte va trebui să caute alte surse (eventual autentice).

Modelul acesta de syllabus se poate utiliza împreună cu posterele cu descriptori CECR, care sunt special gândite pentru a fi afișate în clasă, încurajând maximă transparență în comunicarea obiectivelor (Sacalîș, Sonea 2020). Am marcat, în tabel, descriptorii utilizați în unitatea de mai sus (Tabel 3):

Tabel 3

Citire – înțelegerea corespondenței						
- Poate înțelege o simplă scrisoare personală, un e-mail sau o postare despre subiecte cunoscute (cum ar fi prietenii sau familia) sau în care se adresează întrebări cu privire la aceste subiecte.	✓					
- Poate înțelege scrisori personale simple și scurte.						
- Poate înțelege e-mailuri și scrisori formale foarte simple (de exemplu, confirmarea unei rezervări sau a unei achiziții on-line).	✓					
Citire în scopul orientării						
- Poate găsi informații specifice în texte practice (de exemplu ghiduri de călătorie, rețete), cu condiția ca acestea să fie scrise într-un limbaj simplu.						
- Poate înțelege principalele informații din descrierile scurte și simple ale produselor din broșuri și site-uri web (de exemplu, dispozitive digitale portabile, camere foto etc.).						
- Poate găsi informații specifice în reclame, prospecte, meniuri, liste de referință și calendare.	✓					

- Poate înțelege semnele și anunțurile din locuri publice, cum ar fi străzile, restaurantele, gările, la locul de muncă, cum ar fi instrucțiuni, instrucțiuni, avertismente de pericol.						
Citirea în scopul informării și al argumentării						
- Poate identifica informații specifice în materiale scrise simple, cum ar fi scrisori, broșuri și articole scurte din ziare care descriu evenimente.						
- Poate urmări prezentarea generală a unor știri cu privire la un eveniment familiar.	✓					
- Poate alege informațiile principale din scurte articole sau reportaje din ziare, în care cifrele, numele, ilustrațiile și titlurile joacă un rol proeminent și pot susține semnificația textului.	✓					
- Poate înțelege ideile principale ale unor texte scurte care tratează subiecte de zi cu zi (de exemplu, stilul de viață, hobby-urile, sportul, vremea).	✓					
- Poate înțelege texte care descriu oameni, locuri, viața de zi cu zi, cultură etc., cu condiția ca acestea să fie scrise într-un limbaj simplu.						
- Poate înțelege informațiile oferite în broșurile și hărțile ilustrate, de exemplu, principalele atracții turistice ale unui oraș sau ale unei zone.						
- Poate înțelege ideile principale ale unor știri pe subiecte de interes personal (de exemplu, sport, celebrități).	✓					
- Poate înțelege relatări ale unor fapte din cadrul propriului domeniu de activitate, cu condiția ca acesta să fie scris într-un limbaj simplu, care să nu conțină detalii imprevizibile.						
- Poate să înțeleagă o mare parte din ceea ce spun oamenii cu privire la ei înșiși sau la ceilalți într-un anunț sau o postare personală .	✓					
Citirea instrucțiunilor						
- Poate înțelege un regulament referitor, de exemplu, la siguranță/securitate, când acesta este scris într-un limbaj simplu.						
- Poate înțelege instrucțiuni scrise scurte, ilustrate pas cu pas (de exemplu, instalarea noilor tehnologii).						
- Poate înțelege instrucțiunile de pe etichetele medicamentelor exprimate într-o manieră simplă, de exemplu, „A se lua înainte de masă” sau „A nu se utiliza în cazul conducerii unui vehicul”.	✓					
- Poate urmări o rețetă simplă, în special dacă există imagini pentru a ilustra cei mai importanți pași.	✓					
- Poate înțelege instrucțiuni simple, scurte, cu condiția ca acestea să fie ilustrate și să nu fie scrise în text compact.						

Citirea ca activitate recreativă						
- Poate înțelege suficient de bine pentru a citi povești scurte, simple și benzi desenate care implică situații familiare, concrete, scrise în limbajul cotidian frecvent.						
- Poate înțelege ideile principale prezentate în articole scurte din reviste care se referă la subiecte concrete de zi cu zi (de exemplu, hobby-uri, sport, activități de agrement, animale).	✓					
- Poate înțelege scurte narațiuni și descrieri ale vieții cuiva scrise într-un limbaj simplu.						
- Poate înțelege ce se întâmplă într-o poveste în imagini (de exemplu, reviste mondene) și își poate face o impresie cu privire la tipologia personajelor.						
- Poate înțelege o mare parte dintre informațiile furnizate într-o descriere scurtă a unei persoane (de exemplu, o celebritate).						
- Poate înțelege ideea principală a unui articol scurt cu privire la un eveniment care urmărește o anumită structură, cu condiția ca acesta să fie scris clar, într-un limbaj simplu.						

4. Concluzii

Sperăm că argumentația oferită pe parcursul acestui articol este suficientă pentru a convinge cititorul că modelul propus „bifează" o serie de avantaje: dispunerea grafică în acord cu funcționarea creierului, sublinierea conectivității și a multiplelor căi de acces în memoria pe termen lung, flexibilitate, caracter „deschis" (putând fi permanent completat sau modificat), raportare la CECR și, nu în ultimul rând, faptul că poate fi utilizat ca instrument „de lucru". Pentru că este relativ detaliat, profesorul poate folosi materialul zi de zi, în pregătirea lecțiilor. De cele mai multe ori, documentele de planificare a procesului educațional sunt completate la începutul fiecărui an academic, semestru sau modul, iar apoi sunt uitate în vreun sertar. Eventual, se mai revine asupra lor când echipa de management solicită un mic „update" sau, uneori, în pragul examenelor.

Apoi, la modul general, sperăm că demersul de față va încuraja specialistul în RLS, teoretician sau practician, să acorde mai mare importanță designului educațional. Un plan perfect nu se va traduce întotdeauna în rezultate perfecte, dar, cu siguranță, un plan slab va conduce aproape sigur la rezultate slabe și la proverbiala imprevizibilitate și nesiguranță pe care o pomeneam în introducere. Îi invităm, așadar, pe toți cei implicați în predarea RLS să reflecteze puțin asupra rolului pe care îl joacă. Într-o perioadă în care se insistă (din bune motive) asupra autonomiei studentului, în care accesul la informație e deschis și aproape nelimitat, profesorul este, mai întâi de toate, un mediator și, considerăm noi, un arhitect: deopotrivă bun cunoscător al propriului domeniu (dimensiunea „inginerească"), dar și artist dedicat, căutând permanent să ofere

studenților o experiență de învățare plăcută și echilibrată, suficient de predictibilă (dar nu până în pragul plictiselii) și cu suficiente surprize (dar nu atât de multe încât să genereze anxietate).

Bibliografie

1. Allen 1984: Allen, J. P. B., *General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach*, în vol. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 61-74.
2. Breen 1984: Breen, Michael, *Process Syllabus for the Language Classroom*, în vol. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 47-60.
3. Brumfit 1984: Brumfit, Christpher, *Function and Structure of a State School Syllabus for Learners of Second or Foreign Languages with Heterogenous Needs*, în vol. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 75-81.
4. Candlin 1984: Candlin, Cristopher, Syllabus Design as a Critical Process, în vol. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 29-46.
5. Chomsky 1957: Chomsky, Noam, *Syntactic* structures, The Hague: Mouton, 1957.
6. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, 2018.
7. Coulson 2017: Coulson, Seana, *Language and the* Brain, în vol. *Cambridge Handbook of Cognitive Linguistcs*, Cambridge University Press, 2017.
8. Evans, Green 2006: Evans, Vyvyan, Green, Melanie, *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh University Press, 2006.
9. Geeraerts 2007: Geeraerts, Dirk, *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, 2007.
10. Harmer 2001: Harmer, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, Longman Education, 2001.
11. Hedge 2000: Hedge, Tricia, *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000.
12. Krashen, Stephen 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamin, 1982.
13. Lado, Robert 1964: *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964.
14. Lightbown, Patsy, Spada, Nina 2017: *How Languages are Learned*, Oxford University Press, 2017.
15. Littlemore 2009: Littlemore, Jeanette, *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, 2009.

16. North *et alii* 2018: B. North, M. Angelova, E. Jarosz, R. Rossner, *Language Course Planning*, Oxford, Oxford University Press, 2018.
17. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
18. Richards 2013: Jack C. Richards, *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*, în „Regional Language Centre Journal”, 44(1), 2013, p. 5-33.
19. Sacalîș, Sonea 2020: Sacalîș, Lorena, Sonea, Ioana-Silvia, *Modelul backward design în învățarea limbii a doua. Considerații practice și aplicații teoretice*, în Platon *et alii* (eds), *Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 18-19 octombrie, 2020), Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS*), Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 205-230.
20. Stern 1984: Stern, H. H., *Review and Discussion*, în vol. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 5-12.
21. Tyler 2012: Tyler, Andrea, *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*, Routledge New York, 2012.
22. Widdowson 1984: Widdowson, H. G., *Educational and pedagogic factors in syllabus design*, în vol. C. J. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 23-27.
23. Widdowson 1978: Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978.
24. Wiggins, McTighe 2005: Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design. Expanded Edition*, Alexandria, Virginia USA, ASCD, 2005.
25. Wiggins, McTighe 2006: Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development, în „Colombian Applied Linguistics Journal”, 19(1), 2006, p. 140-142.
26. Willingham 2009: Willingham, Daniel, *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010.
27. Willis 2006: Judy Willis, *Research-based Strategies to Ignite Student Learning. Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*, Alexandria, Virginia USA, ASCD, 2006.
28. Yalden 1984: Janice Yalden, *Syllabus design in general education: options for ELT*, în vol. C. J. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, The British Council by Pergamon Press, 1984, p. 12-21.

Competența parafrastică în limba română. Nivelul A1 – nativi și nonnativi

Alexandra Gabriela Olaru
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *The Paraphrastic Competence in Romanian. A1 Level – Native and Non-native Speakers.* If it were possible to separate language from our culture and personal experience, we would probably end up with a complex system of signs lacking authenticity and credibility. Language, as the main means of communication, takes shape for and through its speakers, but, at the same time, maintains its independence from them, being more than just a tool of people. Since language encompasses every aspect of human existence, its complexity allows us to describe and analyze it from numerous perspectives in an attempt to understand its functioning mechanisms. In this context, the concept of paraphrase emerges as particularly significant for the language sciences and beyond, as the ability to paraphrase transcends linguistic boundaries. This paper aims, through a comparative study, to demonstrate that speaking a language, whether native or foreign, requires more than knowing its words and grammar rules. By comparing the paraphrases of native speakers with those of non-native speakers, we can discover if and how different their perceptions of language are.

Keywords: *Romanian language, paraphrasing, paraphrastic competence, paraphrasing principles, language levels, A1 level, native speakers, non-native speakers*

1. O actualizare teoretică

Având în vedere că articolul nostru este o continuare (și o completare) a celui publicat în 2020 (Olaru 2020), decidem ca de data aceasta să acordăm mai multă atenție părții practice și să punem în prim-plan corpusul, lăsând în plan secund aspectele teoretice. Totuși, pentru că aparatul teoretic este necesar oricărei lucrări, optăm pentru o selecție a celor mai importante concepte, teorii și definiții și, unde este cazul, pentru o actualizare a informațiilor.

1.1. Despre limbă și nivelurile de limbă

Despre originea limbii, rolul său și mecanismele ei de funcționare se vorbește, probabil, de la începutul vremurilor și se scrie, cu rigurozitatea caracteristică unui specialist, de sute de ani. În necunoștință de cauză, am putea afirma că una dintre cele mai simple întrebări care îi pot fi adresate unui lingvist este *Ce este limba?*. În realitate, întrebarea deschide un cadru de

discuții sinuoase și tumultoase, căci răspunsul ei este Sfântul Graal al științelor limbii – presupunem că există, chiar dacă nimeni nu l-a găsit până acum.

Deși diferite teorii și ipoteze despre limbă au trecut testul timpului, fiind în continuare justificabile, comunitatea științifică încă nu a ajuns la o perspectivă acceptată în unanimitate. Aparenta ei simplitate este ceea ce o face, de fapt, să fie complexă. Limba este accesibilă tuturor indivizilor sănătoși ai speciei umane, nu are nevoie de manual de instrucțiuni, întrucât o folosim instinctual și este parte vie și constantă, chiar indispensabilă, a experienței noastre (atât individuale, cât și de grup). Totuși, nu știm de unde provine limba și de ce o avem.

Fiind un concept care ridică probleme, limba este tratată adesea în manieră dualistă[1]. Pe de o parte, pentru numeroase comunități, limba este un liant între percepția de sine și mediul exterior, simbol al individualității și, în același timp, al apartenenței la un grup, o modalitate de a rafina percepția și interacțiunea cu mediul înconjurător (Boroditsky 2012: 632). Pe de altă parte, pentru oamenii de știință, limba este rezultatul unei mutații a genei FOXP2 și dovadă a superiorității noastre în regnul animal (Enard *et alii* 2002). În cazul specialiștilor, unii lingviști, precum Chomsky (Chomsky 1986, Hauser *et alii* 2002), îi observă doar determinarea genetică, în timp ce alții se concentrează exclusiv asupra relației sale cu experiența directă a vorbitorilor, deci, cu cultura (Agar 1994).

Abordarea limbii ca fenomen al extremelor este, trebuie să recunoaștem, atât tentantă, cât și ofertantă, însă ea nu face dreptate niciuneia dintre tabere, având în vedere că limba nu ar trebui redusă la o singură accepție. În acest sens, considerăm că cercetările psiholingvistului Pinker sunt un real punct de pornire, căci acestea încearcă să unească marile perspective despre limbă, lăsând loc, totodată, și unor îmbunătățiri.

Pentru Pinker, limba este cea mai remarcabilă invenție umană, chintesența capacităților omului și un eveniment biologic fără precedent, care îl separă de celelalte specii în mod irevocabil (Pinker 1994: 17). Surprinzând limba atât ca formă personală de manifestare a omului, cât și ca element firesc al dezvoltării genetice a speciei, Pinker demonstrează complementaritatea ipotezelor asupra limbii și, chiar dacă nu își propune să discute despre limbă din perspectiva vorbitorului, definiția lui oferă un punct de plecare și în analiza limbii ca sistem. Prin urmare, pentru lucrarea noastră, decidem să extindem această definiție și să înțelegem limba ca fenomen cu triplă esență – facultate a minții, factor cultural și obiect de studiu.

În ceea ce privește studiul limbii, cercetările adoptă același principiu al opuselor – achiziția limbii materne în opoziție cu învățarea limbii străine.

[1] Nu este deloc întâmplător faptul că Humboldt a privit limba ca dublă entitate, *energeia* și *dynamis* (Humboldt 2011) sau că teoria saussuriană despre semn (Saussure 1962) este construită pe model binar.

Alegem să nu discutăm în această lucrare despre problemele terminologice, însă dorim să menționăm că, pentru noi, achiziția și învățarea nu sunt două realități complet distincte, ci două forme de manifestare ale aceluiași proces – însușirea unei limbi. Achiziția și învățarea nu se exclud reciproc. Din contră, se completează și se susțin, raportul dintre ele fiind dictat de nevoile vorbitorului.

Din fericire, în materie de delimitare a limbii, drumul nu mai este anevoios, specialiștii ajungând la un consens: nivelurile de limbă. Descrise în două dintre cele mai importante documente privind politicile europene, *CECRL* (*CECRL* 2003) și *Companion Volume* (*CV* 2020), cele șase niveluri de limbă și etapele lor intermediare sunt instrumente extrem de utile pentru toți cei implicați în procesul de însușire a limbii (profesori și elevi/studenți, autori de manuale, cercetători, angajați și angajatori etc.).

Referitor la A1, nivelul pe care îl vizăm în acest studiu, nu avem nicio completare față de articolul din 2020. Totuși, dorim să reamintim esențialul, și anume faptul că „nivelul A1 este fără îndoială cel mai elementar nivel al capacității de producere a limbii care poate fi identificat” (*CECRL* 2003: 34), prima experiență a vorbitorului cu limba-țintă[2].

1.2. Parafraza și competența parafrastică

Parafraza este un alt concept discutat și disputat de către lingviști, în sensul în care între structura parafrazei și rolul ei nu există o linie clară de demarcație. În articolul din 2020 am amintit câteva dintre cele mai importante definiții ale parafrazei, încadrându-le în două categorii principale – definiții structurale (care se referă la formă, la structură) și definiții funcționale (care fac trimitere la context, la scop).

Existența celei de-a doua categorii se datorează unei confuzii între parafrază și reformulare, confuzie care a câștigat teren în ultimele decenii în cercetările lingviștilor. Dorim să menționăm că definiția Ladislavei Miličková este, în continuare, una dintre cele mai bune și mai pertinente[3] perspective asupra procesului și că parafraza este doar o subclasă a reformulării[4], căci o parafrază corectă nu ar trebui să includă semantici secundare, adăugiri, explicații, exemplificări etc. Semantica enunțului-parafrază trebuie să oglindească cu

---

[2] *Descrierea minimală a limbii române* (*Descrierea minimală* 2014), documentul elaborat de echipa Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a UBB, completează informațiile din *CECRL*, prezentând în amănunt specificul primelor patru niveluri. Pentru mai multe informații despre lexicul, gramatica și actele de vorbire specifice nivelului A1, puteți consulta *Descrierea minimală* (paginile 9-28).

[3] Parafraza este percepută drept o interpretare a semnelor lingvistice dintr-o limbă prin intermediul altor semne lingvistice din aceeași limbă, cu condiția ca semnele utilizate în ambele enunțuri să fie identice din punct de vedere logic și să aibă la bază același conținut semic (Miličková 1992: 45).

[4] Înțelegem reformularea ca procedeu natural și, uneori, spontan de definire sau de explicare a unor noțiuni, care se realizează în concordanță cu tiparul lingvistic al locutorului (Martinot 2005: 10).

acuratețe semantica enunțului-sursă, ceea ce într-o reformulare nu este o condiție sine qua non, ci doar o opțiune. Astfel, cei doi termeni pot fi utilizați sinonimic doar din rațiuni stilistice.

Referitor la nivelurile parafrazei și la competența parafrastică (CP), apelăm la aceleași informații pe care le-am prezentat în studiul din 2020 și dorim să le amintim pe scurt doar pentru a facilita lectura articolului. Pentru a rezuma toate studiile despre CP, apelăm la definiția Elenei Platon, conform căreia competența parafrastică este „capacitatea oricărui locutor de a produce sau recunoaște parafraze[5]” (Platon 2018: 305).

Miličevič și Tsedryk consideră că există două tipuri de parafrază, cea lingvistică și cea extralingvistică, prima vizând cunoașterea propriu-zisă a unei limbi (din punct de vedere fonetic, lexical, morfo-sintactic) iar cea de-a doua, limba, dar și noțiuni de ordin cultural, enciclopedic sau pragmatic (Miličevič, Tsedryk 2011: 179-180). Având în vedere că doar parafraza lingvistică poate fi obiect de cercetare și că pe aceasta am vrut să o analizăm prin intermediul corpusului, aducem aminte care sunt nivelurile de parafrază lingvistică (Miličevič 2007: 138-141, Miličevič, Tsedryk 2011: 179-180, Platon 2017: 310-311):

a. nivelul lexico-sintactic, care se realizează prin sinonimie, antonimie, conversiune, derivare sau restructurări lexico-sintactice;
b. nivelul sintactic, realizat prin pasivizare, relativizare, schimbarea ordinii cuvintelor sau restructurări sintactice – contrageri sau expansiuni;
c. nivelul semantic, actualizat prin inferențe, descompuneri sau substituții semantice[6].

2. Despre corpus

Corpusul nostru a avut de la bun început un scop dublu. Pe de-o parte, am urmărit ce înțelege fiecare respondent prin ideea de parafrază (și, implicit, cum o realizează) și, pe de altă parte, ne-am propus să identificăm diferențele dintre cele două tipuri de producții (parafraza pentru româna ca limbă maternă și parafraza pentru româna ca limbă străină). Astfel, respondenții au primit câte o fișă cu mai multe enunțuri, având ca sarcină să rescrie propozițiile fără a schimba sensul[7]. Fișele au fost completate în intervalul 2019-2023, respondenților fiindu-le asigurată anonimitatea. Singurele informații pe care le-am cerut de la aceștia au fost vârsta, limba maternă și limbile străine cunoscute (unde a fost cazul).

---

[5] *CECRL* afirmă că, în cazul vorbitorilor nonnativi, despre CP se poate vorbi doar după însușirea nivelului B1. Teoria noastră este că definiția Elenei Platon se aplică și vorbitorilor nativi, și celor nonnativi, indiferent de nivelul lor de limbă.
[6] Excludem adăugirile semantice, pentru că acestea țin de sfera reformulării, nu de parafrază.
[7] Lexicul și structurile gramaticale utilizate în enunțurile-sursă au fost alese în concordanță cu listele din *Descrierea minimală*.

50 de români cu vârste cuprinse între 15 și 65 de ani au răspuns la chestionarul nostru. Toți respondenții sunt absolvenți de liceu, mai mult de jumătate vorbesc cel puțin o limbă străină (engleză, franceză, germană, rusă, spaniolă, italiană etc.), dar niciunul nu are studii de specialitate.

De asemenea, 50 de străini cu vârste cuprinse între 17 și 55 de ani au răspuns la același chestionar[8]. Toți respondenții sunt absolvenți de liceu, toți cunosc cel puțin o limbă străină (predominant engleză și franceză), dar niciunul nu are studii de specialitate. În ceea ce privește limba maternă, aceștia vorbesc arabă, engleză, spaniolă, franceză, italiană, bulgară, rusă, malaieză, persană, maghiară, armeană, turkmenă sau swahili. Important de precizat este faptul că niciunul dintre cei 100 de respondenți nu este bilingv[9].

Enunțul pe care îl discutăm în acest studiu este prima propoziție din lista pe care au primit-o respondenții. În primă instanță, ne interesează să verificăm la care dintre modalitățile de parafrază apelează locutorii, pentru a identifica dacă există o preferință sau un tipar. După aceea, punem în oglindă cele două tipuri de răspunsuri, pentru a evidenția diferențele și posibilele asemănări. Așadar, enunțul-sursă este: *A nins în București acum o oră*.

3. Parafraza nativilor

Dintre cele 50 de răspunsuri, 43 sunt cu schimbarea ordinii cuvintelor (și alte procedee), după cum urmează: 13 doar cu schimbarea ordinii cuvintelor, 8 și cu sinonimii, 2 și cu inferențe, 2 și cu substituții semantice (și alte procedee), 1 și cu adăugiri, 1 și cu omisiuni, 1 și cu expansiuni, 4 și cu modificări ale timpului verbal (și alte procedee), 1 și cu negații, 2 și cu decompoziții (și alte procedee), 8 și cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:

Pentru ca lectura parafrazelor să fie mai ușoară, propunem următoarea legendă:

- schimbarea ordinii cuvintelor, negațiile, omisiunile și substituțiile combinate cu restructurări nu sunt marcate, deoarece se observă de la sine;
- sinonimiile sunt marcate cu **bold**;
- substituțiile semantice sunt trecute cu *italice*;
- inferențele sunt <u>subliniate</u>;

[8] Studenți în Anul Pregătitor (Facultatea de Litere din cadrul Universității Babeș-Bolyai – Cluj-Napoca, Facultatea de Litere din cadrul Universității Babeș-Bolyai – Oradea, Facultatea de Litere din cadrul Universității din București, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca), studenți ai Facultății de Medicină din cadrul Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu" din Cluj-Napoca, studenți ai Facultății de Limbi și Literaturi Străine și Culturi Moderne din cadrul Universității din Torino, studenți Erasmus (Facultatea de Litere din cadrul Universității Babeș-Bolyai – Cluj-Napoca, Facultatea de Litere din cadrul Universității București) și cursanți ai centrelor de limbi străine din Cluj-Napoca.

[9] Utilizăm termenul *bilingv* pentru a face referire la locutorul care și-a însușit două limbi diferite de timpuriu, din copilărie, și care le folosește pe ambele cu ușurință.

- adăugirile sunt marcate cu fontul Segoe Print;
- expansiunile sunt marcate cu fontul *Monotype Corsiva*;
- modificările timpului verbal sunt marcate cu fontul Courier New;
- decompozițiile sunt marcate cu fontul Calibri;
- generalizările sunt marcate cu fontul Gabriola.

Cu schimbarea ordinii cuvintelor:
- Acum o oră a nins în București. (7 răspunsuri)
- În București a nins acum o oră. (4 răspunsuri)
- În București acum o oră a nins. (1 răspuns)
- A nins acum o oră în București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și sinonimii:
- **În urmă cu o oră** a nins în București. (2 răspunsuri)
- În București a nins **în urmă cu o oră**. (2 răspunsuri)
- **În urmă cu o oră la** București a nins. (1 răspuns)
- **La** București a nins **cu o oră în urmă**. (1 răspuns)
- **Cu o oră în urmă**, a nins în București. (1 răspuns)
- În București a nins **cu o oră în urmă**. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și inferențe:
- Acum o oră a nins în capitala României. (1 răspuns)
- Acum 60 de minute a nins în București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și substituții semantice (și alte procedee):
- *E zăpadă* de o oră în capitală. (1 răspuns)
- În capitală *a fost zăpadă* **în urmă cu o oră**. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și adăugiri:
- În București a nins până acum o oră. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și omisiuni:
- Acum o oră a nins. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și expansiuni:
- *A trecut o oră de când* a nins în București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și modificări ale timpului verbal (și alte procedee):
- Acum o oră în București ningea. (1 răspuns)
- În București ningea acum o oră. (1 răspuns)

- Acum o oră `ningea` în București. (1 răspuns)
- <u>Acum 60 de minute</u> `ningea` **la** București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și negații:
- În București nu mai ninge de o oră.

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și decompoziții (și alte procedee):
- <u>În urmă cu 60 de minute</u>, *în capitala României*, au avut loc averse de ninsoare. (1 răspuns)
- <u>În urmă cu 60 de minute</u>, <u>în capitală</u>, au căzut precipitații sub formă de zăpadă. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor, substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:
- Se face o oră de când a fost ninsoare în București. (1 răspuns)
- În urmă cu un ceas, a căzut zăpadă în capitală. (1 răspuns)
- În urmă cu un ceas, în capitală au căzut fulgi de nea. (1 răspuns)
- În urmă cu o oră a fulguit în București. (1 răspuns)
- În capitală a fulguit mai devreme. (1 răspuns)
- În urmă cu o oră, în București s-au preconizat ninsori. (1 răspuns)
- S-au așternut în urmă cu o oră fulgi de zăpadă în (orașul) București. (1 răspuns)
- Bucureștiul este acoperit de o mantie albă de zăpadă, mai bine de o oră. (1 răspuns)

Dintre cele 7 răspunsuri fără schimbarea ordinii cuvintelor, 2 sunt cu sinonimii, 1 este cu inferențe, 1 este cu adăugiri, 3 sunt cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:

Cu sinonimii:
- **O** nins în București acum o oră. (1 răspuns)
- **O** nins în București **amu** o oră. (1 răspuns)

Cu inferențe:
- A nins <u>în capitală acum puțin timp</u>. (1 răspuns)

Cu adăugiri:
- *A început* să ningă în București acum o oră. (1 răspuns)

Cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:
- A fulguit în capitală în urmă cu o oră. (1 răspuns)

- Zăpada a căzut peste București în urmă cu o oră. (1 răspuns)
- A venit zăpada în capitală acum 60 de minute. (1 răspuns)

4. Parafraza nonnativilor

Pentru coerența studiului, păstrăm și în această secțiune legenda prezentată în capitolul anterior.

Dintre cele 50 de răspunsuri, 42 sunt cu schimbarea ordinii cuvintelor (și alte procedee), după cum urmează: 13 doar cu schimbarea ordinii cuvintelor, 4 și cu sinonimii, 4 și cu substituții semantice, 3 și cu sinonimii și substituții semantice, 5 și cu adăugiri, 3 și cu substituții semantice și inferențe, 1 și cu sinonimii și inferențe, 2 și cu generalizări, 7 și cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice.

Cu schimbarea ordinii cuvintelor:
- Acum o oră a nins în București. (7 răspunsuri)
- În București a nins acum o oră. (3 răspunsuri)
- În București acum o oră a nins. (2 răspunsuri)
- Acum o oră în București a nins. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și sinonimii:
- **În urmă cu o oră** a nins în București. (2 răspunsuri)
- **Cu o oră în urmă** a nins în București. (1 răspuns)
- În București a nins **cu o oră în urmă**. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și substituții semantice:
- În București *are zăpadă* acum o oră. (1 răspuns)
- Acum o oră *este ninge*[10] în București. (1 răspuns)
- Acum o oră *a fost ninge* în București. (1 răspuns)
- Acum o oră în București *a fost ninge*. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor, sinonimii și substituții semantice:
- **Cu o oră în urmă** *a fost zăpadă* în București. (1 răspuns)
- În București *a avut zăpadă* **cu o oră în urmă**. (1 răspuns)
- **La ora trecută** *a fost zăpadă* în București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și adăugiri:
- Acum *de* o oră a nins în București. (1 răspuns)
- În București a nins *de* o oră acum. (1 răspuns)

[10] Nu este o încercare de traducere a aspectului continuu din engleză; respondenții fie au uitat, fie nu au știut cuvântul *zăpadă* și au presupus (au sperat?) că verbul și substantivul au formă identică.

- *De* o oră acum a nins în București. (1 răspuns)
- O oră *din* acum a nins în București. (1 răspuns)
- *Deja* o oră acum a nins în București. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor, substituții semantice și inferențe:
- În București *este zăpadă* de acum șaizeci de minute. (2 răspunsuri)
- Acum o oră, *este zăpadă* în capitală. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor, sinonimii și inferențe:
- **Înainte cu o oră** a nins în capitală de România. (1 răspuns)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor și generalizări:
- *Astăzi* a nins în București. (2 răspunsuri)

Cu schimbarea ordinii cuvintelor, substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:
- Acum este zăpadă în București. (1 răspuns)
- Aici acum în București este ninge. (1 răspuns)
- Înainte de o oră a apărut o zăpadă în București. (1 răspuns)
- Acum o oră București este plin cu zăpadă. (1 răspuns)
- Acum o oră vremea la București schimbat în zăpadă. (1 răspuns)
- Vremea în București acum o oră este frig. (1 răspuns)
- Iarna în București este de o oră acum. (1 răspuns)

Dintre cele 8 răspunsuri fără schimbarea ordinii cuvintelor, 1 este cu inferențe, 4 sunt cu substituții semantice, 2 sunt cu sinonimii și substituții semantice, 1 este cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:

Cu inferențe:
- A nins în capitala de România acum o oră. (1 răspuns)

Cu substituții semantice:
- *A avut zăpadă* în București acum o oră. (1 răspuns)
- *A fost zăpadă* în București acum o oră. (1 răspuns)
- *Este zăpadă* în București acum o oră. (1 răspuns)
- *Există zăpadă* în București acum o oră. (1 răspuns)

Cu sinonimii și substituții semantice:
- *A fost ninge* în București **cu o oră în urmă**. (1 răspuns)
- *Zăpadă este* **la** București acum o oră. (1 răspuns)

Cu substituții și restructurări semantice sau lexico-sintactice:
- Vremea este cu ninge în București acum. (1 răspuns)

5. Concluzii

Înainte de a ne prezenta concluziile, trebuie să precizăm că vârsta și limbile materne ale studenților străini nu au influențat rezultatele.

Așa cum a reieșit din analiza corpusului, modalitățile de parafrază la care s-a apelat cel mai des au fost schimbarea ordinii cuvintelor și sinonimia, 85 dintre respondenți alegând schimbarea ordinii cuvintelor și 50, sinonimia. Nu cunoaștem motivele care au stat la baza acestor decizii, însă tindem să credem că procentul ridicat se datorează, pe de-o parte, faptului că cele două procedee sunt, în același timp, și cele mai simple, și cele mai naturale și, pe de altă parte, comodității sau dorinței de a nu da greș.

În ceea ce privește celelalte modalități de a parafraza, se poate observa că ambele categorii de locutori apelează la restructurări lexico-sintactice și substituții semantice în mod egal (diferențele se regăsesc doar la nivel de limbă, nativii având acces la un lexic mai dezvoltat și la structuri gramaticale complexe; procentual, nu putem afirma că există diferențe considerabile). De asemenea, ocurențele inferențelor sunt un sprijin pentru ideea de la care am pornit, și anume că limba este, în același timp, și capacitate specifică gândirii umane, și marcă a raportării individului la lumea înconjurătoare.

Reluând ideea de CP drept competență a oricărui locutor, considerăm că răspunsurile din corpusul nostru sunt o dovadă puternică a faptului că vorbitorii de limbă română ca limbă străină au capacitatea de a parafraza încă de la A1. Desigur, suntem conștienți că un nivel mai avansat le-ar oferi posibilitatea de a efectua parafraze complexe, mai apropiate de variantele ideale (restructurări corecte, fără semantici secundare), însă capacitatea nonnativilor de a rescrie enunțuri în limba-țintă, după însușirea primului nivel, demonstrează că CP există, se manifestă și crește odată cu maturizarea lingvistică a vorbitorului.

Cel mai interesant aspect al corpusului este, nu întâmplător, și cel mai important rezultat al studiului. După cum se poate observa în enunțurile-parafrază, mai puțin de jumătate dintre răspunsuri vizează identitatea semantică pe care o propune Miličková în cercetarea sa, în special în cazul românilor. Răspunsurile străinilor nu ridică așa de multe probleme, având în vedere că ei au exercițiul parafrazei, engleza și franceza acordând o foarte mare atenție exercițiilor de rescriere. De asemenea, și nivelul de limbă este un avantaj pentru ei, deoarece le face aproape imposibil orice impuls creativ, prin care s-ar abate de la enunțul-sursă.

Deși corpusul nativilor ar putea susține identificarea parafrazei cu reformularea, ipoteza noastră este că adăugirile semantice și îndepărtarea de la sensul inițial din răspunsurile românilor se datorează, în primul rând, lipsei

de exercițiu. Manualele și auxiliarele nu pun atât de mult accent pe parafrază, ea fiind tratată tangențial doar în cazul pasivizărilor (și nu ca parafrază!). Desigur, este nevoie și de claritate din punct de vedere terminologic, însă rezultatele pozitive ale studiilor referitoare la parafrază în alte limbi, cu precădere în engleză și în franceză, demonstrează că exercițiul repetat dezvoltă CP. A parafraza presupune a înțelege mesajul inițial și a-i găsi echivalentul, nu a vorbi despre enunțul-sursă. O parafrază este o expunere în alte cuvinte, nu în cuvinte diferite (semantic), motiv pentru care nodul semantic comun trebuie să fie componenta principală a enunțului-parafrază.

Pentru că subiectul este complex și pentru că teritoriul este destul de nou, cel puțin pentru limba română, ne propunem să extindem cercetarea despre parafrază și să analizăm și celelalte niveluri. Dacă va fi posibil și dacă vom avea acces la vorbitori bilingvi, am vrea să repetăm experimentul și cu aceștia și să lucrăm tot comparativ, pentru a observa cum funcționează CP la persoane cu experiență firească și naturală cu parafrazarea. De asemenea, considerăm că un studiu ulterior ar trebui să ia în calcul și parafrazele realizate de specialiști, astfel încât acestea să ne servească drept punct de reper.

Ca ultimă remarcă, ne dorim ca parafraza să devină un subiect de actualitate în cercetările românești și încurajăm toți vorbitorii să își exerseze competența parafrastică, pornind de la ideea că a parafraza înseamnă a asculta sau a citi pentru a înțelege, a înțelege pentru a gândi și a gândi pentru a produce mesaje echivalente.

Bibliografie

1. Agar 1994: Michael Agar, *Language shock: understanding the culture of conversation*, New York, William Morrow & Co., 1994.
2. Boroditsky 2012: Lera Boroditsky, *How the Languages We Speak Shape the Ways We Think*, în vol. M. J. Spivey *et. alii*, „The Cambridge Handbook of Psycholinguistics”, Cambridge, Cambridge University Press, 2012, p. 615-632.
3. *CECRL* 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare,* Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
4. Chomsky 1986: Noam Chomsky, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, Wedtport, Praegor, 1986.
5. *CV* 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume,* 2020.

6. *Descrierea minimală* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
7. Enard *et alii* 2002: Wolfgang Enard, Molly Przeworski, Simon E. Fisher, Cecilia S. L. Lai, Victor Wiebe, Takashi Kitano, Anthony P. Monaco, Svante Pääbo, *Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language*, în „Nature”, nr. 418, 2002, p. 869-872.
8. Hauser *et alii* 2002: Marc D. Hauser, Noam Chomsky, W. Tecumseh Fitch, *The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?*, în „Science”, nr. 298, 2002, p. 1569-1579.
9. Humboldt 2011: Wilhelm Humboldt, *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
10. Martinot 2005: Claire Martinot, *Qu'est-ce-que la reformulation? Necessite d'une redefinition*, în „Roczniki Humanistyczne”, nr. 5, 2005, p. 5-13.
11. Miličevič 2007: Jasmina Miličevič, *La paraphrase. Modélisation de la paraphrase langagière,* Bern, Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales, 2007.
12. Miličevič, Tsedryk 2011: Jasmina Miličevič, Alexandra Tsedryk, *Assesing and Improving Paraphrasing Competence in FSL*, în vol. Igor Boguslavsky, Leo Wanner, „Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory”, Barcelona, 2011, p. 176-185.
13. Miličková 1992: Ladislava Miličková, *Quelques remarques sur la problematique de la paraphrase*, în „Studia Minora Facultatis Philosophicae”, nr. 13, 1992, p. 41-46.
14. Olaru 2020: Alexandra Gabriela Olaru, *Competența parafrastică în româna ca limbă străină. Nivelul A1*, în vol. Elena Platon *et alii*, „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)”, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 343-356.
15. Pinker 1994: Steven Pinker, *The Language Instinct*, New York, Penguin Books, 1994.
16. Platon 2017: Elena Platon, *The Role of the Paraphrasing Competence in Elaborating Reception Exercises*, în „Studia UBB Philologia”, nr. 2, 2017, p. 13-26.
17. Platon 2018: Elena Platon, *Modelarea competenței parafrastice în comunicarea exolingvă*, în vol. Elena Platon *et alii*, „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)”, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2018, p. 305-318.
18. Saussure 1962: Ferdinand Saussure, *Cours de linguistique générale,* Paris, Éditions Payot, 1962.

Observații
privind dezvoltarea competenței gramaticale
în româna ca limbă străină

Diana-Maria Roman
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Observations regarding the development of grammatical competence in Romanian as a foreign language.* In this paper, we propose new approaches for explicitly incorporating the challenging grammatical categories of gender, number, and case into the teaching of Romanian as a foreign language. These categories are addressed at the A1 level of linguistic competence, as outlined in the *Minimum Description of the Romanian Language*. Given that Romanian is an inflectional language with grammatical gender, the teaching process can begin by simultaneously applying semantic and desinential criteria (in addition to the recognition criterion of the indefinite article, which is extensively covered in most specialized Romanian as a foreign language materials), separating and thoroughly exploring the linguistic resources of the animate gender in several sub-stages of presentation, through which a first and highly relevant connection is established with the extralinguistic reality to which we refer/we reffered. Only later is it desirable to move on to the presentation of the inanimate gender, highlighting the frequent inconsistencies between natural gender and grammatical gender, particularly in the cases of masculine and feminine. The grammatical category of number (and, implicitly, case), which is directly dependent on gender, should be presented within each gender category. This presentation should follow a linear progression that incorporates three dichotomies concerning inflectional oppositions: simple vs. complex, specific vs. non-specific, and frequent vs. less frequent/rare, with prioritization when necessary.

Keywords: *grammatical competence, grammatical gender, natural gender, grammatical category, animate gender, inanimate gender, formation process, flection, opposition, linguistic sign, attachment, deletion*

1. Introducere

Nu este suficient să admitem că predarea explicită a gramaticii într-o limbă străină, cum este și româna, urmează un tipar unic și foarte des întâlnit în diverse manuale, pe axa bine-cunoscută *prezentare*, *exersare și producere* (Platon *et alii* 2019: 9), lăsând, poate, cadrelor didactice începătoare falsa impresie că orice conținut gramatical *se predă la fel*. La o analiză de profunzime, trebuie să se aibă în vedere că un conținut de tipul *categoriilor gramaticale*, de exemplu, poate ajunge *să se dezvăluie* într-un mod inedit în

etapa *prezentării,* datorită caracteristicilor *inerente* care le individualizează și care, de altfel, ar trebui *să dicteze* într-o oarecare măsură, prin *ordinea informațiilor vehiculate* (Coste 1974: 5, *apud* Platon 2021: 326), și o *progresie* în baza căreia s-au redactat manuale și alte materiale de specialitate în domeniul RLS[1]. Odată acceptată definiția *competenței gramaticale*, „cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii române și capacitatea de a le folosi" (CECRL 2003: 97), pot fi identificate trei coordonate de lucru complementare, în vederea bunei dezvoltări a acestei componente a competenței comunicative, „(unică și generală)" (Platon 2021: 264): **(1) ce cunoștințe** sunt vizate pentru un anumit nivel de competență lingvistică[2], dar și pentru fiecare unitate didactică în parte, interpretată drept „*unitate de măsură*", atunci când se lucrează cu manuale redactate în baza modelului comunicativ[3], în **(2) câte subetape de prezentare** se epuizează un anumit conținut gramatical[4] și **(3) cum sunt introduse** în cadrul acestora, în orele practice cu vorbitorii nonnativi. Dacă, până acum, în ceea ce privește acest ultim aspect, s-a apelat constant la tehnici structuraliste, prin încadrarea cunoștințelor gramaticale *explicite*[5] în *tabele și* „*scheme operative*" (Iliescu 2002: 9), relevându-se, mai degrabă, *forma de organizare/de structurare* a acestora în predare, se cuvine să ne preocupe, în egală măsură, și *parcursul conținutului gramatical propriu-zis* (*cum* se trec în tabele și scheme). Ne referim, mai precis, la *modul de succesiune* a informațiilor prezentate, în eventualitatea în care pot fi depistate criterii în funcție de care se pot stabili noi traiectorii care au capacitatea de a facilita înțelegerea, eliminând eventuale dificultăți/nelămuriri. Până la urmă, una dintre marile responsabilități ale cadrelor didactice, indiferent de disciplinele predate, este „să caute cele mai eficiente formule de lucru" (Platon 2012: 11), grijă care ar trebui să rămână constantă în predarea RLS.

2. Predarea categoriilor gramaticale în RLS

În principiu, este unanim recunoscut faptul că limbile materializează același set de categorii gramaticale, în pofida unei diversități recunoscute (Wald 2017: 181), la fel cum „toate limbile au categorii verbale" (a se înțelege

---

[1] Este vorba despre cele trei manuale clujene Platon *et alii* (2019), Sonea *et alii* (2021), Arieșan *et alii* (2021) și despre *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii* 2023).

[2] O misiune care, în mare măsură, a fost rezolvată, fiind propusă o primă astfel de plasare pe nivelurile A1, A2, B1 și B2, în *Descriere*.

[3] Pentru avantajele și limitele *unității didactice* „complete", vezi Platon (2012: 17-20).

[4] Dimensiunea anumitor conținuturi gramaticale de tipul categoriilor gramaticale este foarte mare în predarea RLS, introducerea tuturor membrilor realizându-se pe cel puțin un nivel de competență lingvistică, conform *Descrierii*. Pentru conținuturi gramaticale de tipul categoriilor gramaticale, care se epuizează în mai multe subetape de prezentare a membrilor, la nivelul A1, vezi Roman, Nasta (2024), sub tipar.

[5] Pentru opoziția cunoștințe *implicite* vs *explicite*, vezi Purpura (2005: 42, *apud* Platon *et alii* 2015: 70).

părți de vorbire) (Coșeriu 1978: 182, *apud* Nica 1988: 73). Deși cercetările sunt deficitare în ceea ce le privește pe primele, totuși, au putut fi stabilite o serie de „trăsături comune și verigi de legătură între limbi aparținând unor grupuri diferite ca origine și ca tipologie", lucru care se justifică, bineînțeles, printr-o compatibilitate explicabilă și, de altfel, firească între aceleași categorii ale gândirii (a se înțelege categorii gramaticale) și „aceleași trăsături esențiale ale realității" la care fac trimitere (Wald 2017: 181).

Însă nu e de neglijat nici faptul că datele strânse de-a lungul vremii demonstrează, totodată, și că limbile prezintă și deosebiri în special sub aspect morfologic, în următoarele direcții: numărul, dar și conținutul și forma acestora (Wald 2017: 177), confirmându-ne așteptările: „Categoriile verbale (a se înțelege părțile de vorbire) pot fi diferite în limbi diferite." (Coșeriu 1978: 182, *apud* Nica 1988: 73). Mai exact, o anumită limbă își poate selecta categoriile (a se înțelege părțile de vorbire) dintr-un inventar posibil de categorii, iar, dacă acest lucru are loc, *modul de organizare poate fi diferit* în raport cu alte limbi (DȘL 2005: 559), aceste clase de cuvinte reprezentând zona centrală a oricărui sistem gramatical, adică „în ele se proiectează, în ultimă instanță, toate problemele de ordin gramatical" (Hjelmslev 1976: 301, *apud* Nica 1988: 72). În fond, specificul fiecărei limbi se reflectă atât în organizarea categoriilor gramaticale pe care le posedă, cât și în mijloacele lingvistice prin care se manifestă fiecare categorie la modul individual (SMLRC 1967: 56).

În predarea categoriilor gramaticale în domeniul RLS, indiferent de nivelul la care se plasează, trebuie avut în vedere următorul perimetru de lucru (Roman 2024): (a) *semnalarea* că o anumită categorie apare în cadrul sistemului, ca *semn lingvistic* dotat obligatoriu cu un *conținut* și o *expresie*; (b) existând ca atare, prin fapte de limbă evidente, deci materializate în ceea ce numim *flectiv*[6], cu excepții (Roman 2017), e necesară reliefarea *modului cum se manifestă la clasele de vorbire*[7] *la care apare în ambele planuri și de-a lungul întregului sistem*[8]. Numai în acest fel, cel care învață limba română sau o limbă străină are posibilitatea de a fi capabil să identifice, cu ușurință, nu numai ceea ce este comun în limba maternă și limba pe care o învață, ci și zonele în care se evidențiază diferențe cât se poate de naturale. Din punctul de vedere al poziției flectivului față de radical[9], de pildă, araba este un sistem care

---

[6] *Flectivul* devine expresia *categoriilor gramaticale*, componentă din structura unui lexem flexibil (DȘL 2005: 216).
[7] De aceea profesorul de RLS trebuie să evidențieze atât *aspectele comune*, cât și *notele diferențiative*, de asemenea, să semnaleze constant și situațiile de *omonimie gramaticală* (Pană Dindelegan 2019: 394), a se vedea, în acest sens, Roman (2024), dar și Roman, Nasta (2024), sub tipar. Cu mici excepții, o categorie gramaticală se manifestă la mai mult de o parte de vorbire în cadrul unui sistem lingvistic (GALR/I 2005).
[8] A se vedea și *Prefața*, în volumul redactat de către Roman, Nasta (2024).
[9] Se pot distinge astfel și *formele sintetice* de *formele analitice* (LRC 1985: 105).

se individualizează, în primul rând, printr-o *flexiune internă* și numai într-o mică măsură prin *flexiune externă* (Noura 2012: 137), comparativ cu limba română, sistem în care pot fi depistate prea puține zone în care se manifestă cea dintâi[10]. Or, la o scurtă analiză a materialelor de specialitate în domeniul RLS, se observă că, uneori, atenția profesorului în predarea cunoștințelor explicite se concentrează mai mult pe expresie în detrimentul *conținutului*, cel puțin la nivelului A1. Un bun exemplu este introducerea genului substantivelor prin trimitere numai la metodele încetățenite de recunoaștere a acestuia fie prin intermediul *articolului nehotărât* (Platon *et alii* 2019: 27-28), fie al *desinențelor de singular* și *plural* (Dafinoiu *et alii* 2020: 50)[11]. În orice caz, absența punerii în lumină a conținutului unei categorii gramaticale în domeniul limbilor străine nu trebuie înțeleasă drept acceptarea unui înțeles (gramatical sau lexical) zero[12], deci o expresie al cărei conținut nu există, o variantă de lucru imposibil de acceptat și care ar duce automat „la anularea calității de semn lingvistic" (Neamțu 2014: 271).

Cei care predau RLS trebuie să se asigure că imaginea structurii gramaticale a limbii române pe care le-o creează cursanților nonnativi în predare, în toate subetapele de prezentare, în special a morfologiei părților de vorbire flexibile, își păstrează *caracterul sistematic* prin care gramatica nu numai că ajunge să se diferențieze de vocabular, ci are și capacitatea de a facilita „însușirea regulilor gramaticale și aplicarea lor" (Avram 2001: 20). De aceea avem obligația să identificăm și să le aducem la cunoștință cursanților *nu orice fel de reguli*, ci, în primul rând, pe acelea *care se pot caracteriza printr-un grad mare de generalitate*, lucru care poate fi dificil „în condițiile unui uz (literar) cu multe excepții sau reguli individuale", cum este și cazul limbii române (Avram 2001: 21). Pe lângă acestea, explicațiile oferite trebuie să fie suficient de *revelatoare* și *lămuritoare* în ceea ce privește „funcționarea unui mecanism lingvistic" (Saraș, Sfichi 1975: 50, *apud* Șerban, Ardelean

---

[10] Prin *flexiune internă* nu luăm în considerare *alternanțele fonetico-fonologice*, ci *flectivele*, ca expresie unică a unor categorii gramaticale - pentru explicații vezi Guțu Romalo (1968: 46-54). Una dintre clasele de cuvinte în care se poate identifica cu destul de mare ușurință o *flexiune internă* este cea a unor pronume și adjective pronominale compuse (Neamțu 2014: 255-258, 260-261). Româna cunoaște, în clasa acestora, și o *flexiune eterogenă*, în următoarele variante: (a) internă pronominală și terminală adjectivală, (b) internă substantivală și terminală adjectivală (Neamțu 2014: 262-265).

[11] Pentru „genul substantivelor după terminație, la nominativ, singular, formă nearticulată", vezi GLR/I (1966: 60).

[12] *Zero* poate fi numai expresia unui conținut al unei categorii gramaticale (deci expresia flectivului, nu și a radicalului), așa-numitul *morfem zero*, materializat exclusiv fie ca *desinență* zero, cunoscută și sub numele de *desinență negativă* (în opoziție cu *desinența pozitivă*), fie ca *sufix gramatical verbal*: eu aleg-**Ø**-Ø (unde prima subunitate flectivală este sufixul verbal, cea de-a doua, desinența) vs noi alerg**ă**m (în care sufixul este pozitiv) (SMLRC 1967: 52-54; DȘL 2005: 575).

1980: 38), dar și să țină cont de nivelul lingvistic, fiind exprimate printr-o *microlimbă*[13] bine adaptată și ușor de *uzitat*.

Dacă ne raportăm, cel puțin, la nivelul A1, este ușor sesizabil că primele 6 unități didactice din manualul clujean *par* că se organizează/gravitează în jurul unor *categorii gramaticale ale celor* două clase de cuvinte, substantivul și verbul[14], considerate „*clase nucleare*" și pe care toate limbile le cunosc (Nica 1988: 73): *unitățile 1 și 2*, modul indicativ, timpul prezent, persoanele I, II și III, numerele singular și plural ale verbelor *a fi* și *a avea*, genurile masculin, neutru și feminin, numărul singular și cazurile NAc ale substantivelor comune; *unitatea 3*, genurile masculin, feminin și neutru, numărul plural al substantivului comun; *unitatea 5*, articolul hotărât[15] al substantivului comun și *unitățile 4* și *6*, modul indicativ, timpul prezent, persoanele I, II și III, numerele singular și plural ale verbelor de conjugările I, IV, II și III (Platon *et alii* 2019: 15-94).

Însă acestea sunt predate și analizate *prin referire directă/trimitere*[16] la lexemele[17] la care se manifestă, adică la cele care aparțin anumitor *părți de vorbire* (substantivul, pronumele personal și verbul la formă personală), și care, la modul *individual*, rând pe rând, *au fost selectate din cadrul unor sfere lexicale în vederea satisfacerii nevoilor de comunicare cele mai urgente a acelora care învață limba română ca limbă străină* (Platon 2021: 340), evoluția categoriilor gramaticale realizîndu-se tocmai din aceleași rațiuni, deci a nevoii „limbii de a răspunde într-un mod cât mai adecvat necesităților comunicării" (Wald 2017: 211). În plus, e de luat în calcul și că aceste categorii ale morfologiei sunt, de fapt, niște produse ale sintaxei, care, în trecut, a reușit să-și creeze „instrumentele necesare pe baza lexicului" (Wald 2017: 178).

---

[13] Pentru *microlimbă*, vezi Platon (2021: 361-371).

[14] În unitatea 1, mai apar categoriile gramaticale ale pronumelor personale propriu-zise, iar, în unitatea 2, categoriile gramaticale ale numeralului cardinal cu valoare adjectivală (și substantivală).

[15] Pentru *tipologia articolului hotărât* în limba română, vezi Neamțu (2014: 270-281).

[16] Considerăm că *ordinea de selecție* atunci când se concep manuale se stabilește, totuși, *ca direcție*, dinspre lexeme înspre categoriile gramaticale specifice, adică se selectează, mai întâi, lexemele unei sfere lexicale, lexeme încadrate la o anumită valoare morfologică, de abia, ulterior, stabilindu-se care dintre categoriile existente la acea clasă de cuvinte se predau și în ce ordine. Iar ordinea predării lor este una care ia în considerare și o *progresie condiționată obiectiv* de niște *trăsături inerente* ale acestora, nefiind, astfel, *o ordine aleatorie*, cum poate ar părea, stabilită pur și simplu de către un autor sau altul: de exemplu, într-o limbă cum este și româna, care, *morfematic*, are o „desfășurare topică" de tipul radical + flectiv de tip desinență, ca expresie a numărului și a cazului + flectiv de tip morfem al determinării definite, ca expresie a categoriei determinării definite, dar și a numărului, și a cazului, *băiatul, trenul, cartea*, de exemplu, (Neamțu 2014: 273-275), ordinea predării nu poate fi dictată decât de ordinea *fizică* a acestor categorii gramaticale la nivelul flectivului. A se vedea și *Prefața*, în Roman, Nasta (2024), sub tipar.

[17] Pentru accepțiunea *lexemului*, vezi Neamțu (2014: 282), *observația generală*, dar și *notele 1* și *2*.

Supraordonarea urgenței satisfacerii unor astfel de necesități comunicative altor criterii des vehiculate în domeniul limbilor străine în vederea selecției v*ocabularului*, de exemplu, *dificultatea* (Platon 2012: 17), este certă în anumite contexte, cel puțin la nivelul A1. De aceea devine lesne de înțeles, de exemplu, de ce *primele* lexeme verbale, la o formă personală (modul indicativ, timpul prezent), propuse în unitățile 1 și 2 ale manualului clujean, nu sunt *verbe regulate*, ci *a fi* și *a avea* (Platon *et alii* 2019: 15-46), adică două lexeme cu *neregularități inerente* [Verbul *a fi* este unul *cu paradigmă supletivă*, caracterizându-se *printr-un grad mare de neregularitate*, a ambelor componente, radicalul și flectivul (GALR/I 2005: 565).] care le îngreunează însușirea nonnativilor care le învață.

Or, o astfel de *citire împreună* a vocabularului și a gramaticii în RLS, care este de dorit, în ciuda distincției metodologice recunoscute (Șerban, Ardelean 1980: 26), se poate face în limitele recunoașterii deopotrivă a *semnificatelor lexical* și *categorial*, părțile de vorbire nefiind definite și tratate drept clase lexicale, ca ansambluri de cuvinte înregistrate în dicționare, în ciuda faptului că sunt considerate categorii semantice, ci ca „sensuri categoriale”, adică *veritabile modalitățile în care un înțeles lexical apare structurat în vorbire* (Coșeriu 1978: 56-58, *apud* Nica 1988: 44). Pe scurt, trebuie să ne imaginăm că „semnificatul lexical corespunde lui *ce* semnifică un cuvânt, cel categorial lui *cum* al semnificației” (Coșeriu 1978: 57, *apud* Nica 1988: 44).

Tocmai în virtutea acestei interpretări, s-au propus, recent, denumiri cât mai sugestive date unităților didactice în anumite *auxiliare* de specialitate[18], privind reflectarea deopotrivă a ambelor componente, atât sfera lexicală care este accesată[19], cât și categoriile gramaticale care sunt relevate pe baza lexemelor acesteia. De asemenea, abordându-le din acest unghi, pot fi analizate, să spunem, unele criterii și din punct de vedere gramatical, cum ar fi *frecvența*[20] și „puterea de combinare sintagmatică a unităților lingvistice” (Palmer 1917: 152, *apud* Platon 2021: 325) în funcție de care sunt alese progresiv *lexemele* în predarea și dezvoltarea vocabularului unei limbi străine (Platon *et alii* 2015: 109), bineînțeles, odată cu categoriile gramaticale specifice, adăugăm noi. Însă niciunul nu poate fi aplicat acestora din urmă și nici nu poate avea loc o discuție în termenii comparației, oricum am analiza

[18] A se vedea denumirile *unităților didactice* din Roman, Nasta (2024), sub tipar. Titlul poate să ia și forma unei funcții comunicative, însă o unitate didactică poate prevedea mai multe funcții, neputând fi redusă la una singură.

[19] Este cunoscut faptul că, în manuale redactate în baza modelului comunicativ, denumirile trimit „la o tematică concretă, aferentă unei anumite situații de comunicare” (Platon 2012: 17).

[20] Criteriul *frecvenței* poate fi analizat din două perspective, am îndrăzni să afirmăm: ca *tipar*, de exemplu, verbele de conjugările I și IV sunt cele mai frecvente comparativ cu restul conjugărilor (Doca 1995: 106); ca lexeme propriu-zise, de exemplu, anumite substantive, corespondente unor obiecte, persoane sau animale, sunt des folosite zilnic: *pijama, câine, pisică, casă, pat, laptop, telefon, mașină, copil, mamă* etc.

situația, categoriile gramaticale fiind considerate *abstracte* [purtătoare ale unor „sensuri logico-gramaticale foarte abstracte” (Neamțu 2020: 149)], caracter care se manifestă prin posibilitatea atașării acestora unui număr ridicat de *sensuri lexicale* (Wald 2017: 180): nu se poate afirma că o categorie gramaticală este frecventă sau este mai frecventă decât o alta sau este mai puțin frecventă la o parte de vorbire în comparație cu o altă clasă de cuvinte (nu putem afirma că, de exemplu, numărul este mai frecvent decât cazul sau determinarea[21] este mai frecventă decât numărul la substantivul românesc), ci numai prin trimitere la lexeme din cadrul unor valori morfologice diferite. În același timp, *puterea de combinare* nu o poate avea decât *lexemul*, ca ipostază generală și supraordonată, deci acele *cuvinte* care fac parte din categoria părților de vorbire care pot deveni *termeni* în *relații de coordonare* si *subordonare*.

2.1. Substantivul românesc, prima *poartă* de deschidere în predarea RLS, la nivelul A1, *înspre limba română*

De foarte multă vreme substantivului, indiferent de limba la care ne raportăm, i s-a recunoscut importanța lingvistică, de natură atât cantitativă, cât și funcțională, fiind considerat „partea de vorbire cel mai bine reprezentată numeric, într-o permanentă îmbogățire” (Avram 2001: 43) și cu o frecvență ridicată în vorbire (SMLRC 1967: 70), în timp ce toate celelalte clase de cuvinte „concură în a-l explica și determina” (Bello 1973: 47, *apud* Nica 1988: 21). Toate aceste referiri, de care trebuie să fim conștienți că nu țin în mod particular de limba română, ci de toate limbile care cunosc valoare morfologică de substantiv, părțile de vorbire fiind acceptate drept *universalii lingvistice* [de aici și formularea unor *definiții universale* – „nu se definește substantivul în limba română ori în franceză, ci substantivul în gramatică” (Nica 1988: 73)], devin, pe bună dreptate, explicabile, deoarece substantivul este, din punct de vedere ontologic, un *cuvânt obiectual*, deci care «dă „nume”» (Neamțu 2014: 282), iar lumea extralingvistică este dominată de astfel de obiecte în sens larg. Prin urmare, nu trebuie să ne surprindă de ce, în primele trei unități didactice cu care debutează nivelul A1 în manualul clujean, se constată prezența a numeroase substantive, comparativ cu alte două clase, numeralele cardinale[22] și verbele (clasă redusă la *a fi, a avea, a avea nevoie de, a avea chef de*) (Platon *et alii* 2019: 15-49)[23]. În plus, substantivul devine și prima parte de vorbire prin care se ilustrează *cum* se manifestă *regimul cazual al prepozițiilor*[24] [aceste „*conective* prin excelență” impun lexemelor declinabile un anumit caz

[21] Pentru acceptarea categoriei gramaticale a determinării, vezi GALR/I 2005: 63.
[22] Contextualizate, numărul lexemelor acestei clase de cuvinte nu este, de fapt, prea mare, contextele sintagmatice fiind reduse numeric.
[23] Predarea propriu-zisă a genului substantivelor apare ulterior predării categoriilor gramaticale ale pronumelor personale și chiar ale verbului *a fi* în manualul clujean (Platon *et alii* 2019: 17-26).
[24] Pentru *regimul cazual* al prepozițiilor, vezi Drașoveanu (1997: 228-229).

(Neamțu 2014: 289)], inventar limitat la cele simple de acuzativ (Platon *et alii* 2019: 28-20). Or, unei astfel de valori morfologice atât de bine reprezentate numeric, ocupând, în consecință, o poziție superioară în economia manualelor de RLS, e obligatoriu să i se acorde atenția cuvenită și prin filtrul unei analize mult mai sensibile a celor două categorii gramaticale care îi sunt specifice și cu care se actualizează în comunicare/în context, *genul* și *numărul* (și cazul), chiar dacă, așa cum se știe, categoriile sunt subordonate „scopului general-comunicativ, fiind integrate acestuia" (Platon 2012: 17).

Cum este și firesc și de dorit, genul reprezintă și *prima*[25] categorie a substantivului care trebuie prezentată și explicată la nivelul A1[26], deoarece, în limbile în care genul a devenit, în timp, o *categorie gramaticală*, încadrarea oricărui substantiv într-o anumită clasă de gen ajunge să fie o certitudine indiscutabilă, genul fiind „în general, o componentă semantică stabilă a radicalului" (Iacob 2002: 39). Această „trăsătură inerentă"[27] (GALR/I 2005: 63) „blochează" substantivul să nu își poată schimba genul (GBLR 2010: 50), consecința imediată, în plan morfematic, manifestându-se prin imposibilitatea separării unui morfem de gen[28] (SMLRC 1967: 72), adică „genul nu reprezintă criteriu de flexiune pentru substantiv", de aceea este indicat să ne exprimăm în următorii termeni: „spunem că un substantiv este *la* un anumit caz și număr, dar *de* un anumit gen" (LRC 1985: 110)[29]. Prin urmare, devine automat o condiție *sine qua non* ca însușirea lexemelor respective să nu se poată realiza decât odată cu însușirea clasei de gen la care sunt încadrate (Șerban, Ardelean 1980: 11), dar și cu alte două categorii specifice *flexionare,* de data aceasta, *numărul* și *cazul*[30], realizate *sincretic*[31].

---

[25] În RLS, explicația constă în următoarele: genul devine prima categorie predată a substantivului datorită existenței claselor de gen în interiorul cărora se analizează, ulterior, desinențele de singular, la formele de NAc, ale substantivelor din fiecare clasă în parte. De asemenea, pentru a preda formele articolului hotărât, trebuie să se cunoască, în prealabil, genul substantivului, encliza articolului hotărât fiind direct legată de gen: de exemplu, masculinele și neutrele sunt articulate hotărât la singular, cazurile NAc, cu *-l*, iar femininele, cu *-a*.

[26] Aceasta e și motivația predării genului chiar din unitatea 1 a nivelului A1 (Platon *et alii* 2019: 27-28).

[27] Genul este o categorie *deictică* la substantiv, spre deosebire de adjective, pronume, în cazul acestora, fiind considerată *anaforică*, vezi, în acest sens, Gruiță (1981: 11-13).

[28] Și persoana pronumelor personale propriu-zise și reflexive și a unor adjective pronominale se realizeză prin *mijloace lexicale* (Neamțu 2014: 255-262). *Morfemul* este un segment flectival supraordonat tuturor tipurilor de morfeme gramaticale, ca desinențe, articole și sufixe gramaticale (Neamțu 2014: 275).

[29] Pentru considerarea genului substantivelor drept o *categorie lexico-semantică*, vezi Roman (2016).

[30] Articolul hotărât (definit) este introdus de abia în unitatea 5 (Platon *et alii* 2019: 82). Pentru acceptarea numai a doi membri ai categoriei determinării în limba română, vezi Neamțu (2014: 270-281).

[31] Ceea ce înseamnă că ambele categorii gramaticale au ca expresie o singură *unitate morfematică* (Neamțu 2014: 249), de tip desinență.

Predarea genului substantivului românesc înaintea introducerii lui la pronume, numerale și adjective[32] (valori morfologice care se acordă și paradigmatic, și sintagmatic[33] cu acesta) este cât se poate de naturală: genul substantivului este cel care *anunță/care anticipează*[34] că va fi întâlnit, mai târziu, în sistem, ca o *categorie formală/anaforică*[35], preluată deci prin intermediul acordului gramatical, de aceste clase de cuvinte flexibile, în flectivul cărora se materializează.

2.1.1. Dincolo de articolele nehotărâte *un* vs *o* și de criteriul desinențial, epuizarea resurselor lingvistice în trecerea de la genul animat la genul inanimat[36]

Clasificarea substantivelor în funcție de genuri s-a făcut din cele mai vechi timpuri și a evoluat atât în direcția modului de manifestare la nivelul expresiei, cât și a conținutului. *La început,* genul a fost *o categorie gramaticală impusă de realitatea înconjurătoare*: „omul și ființele în general sunt de sex bărbătesc sau femeiesc", cuvintele care le denumesc neputând aparține decât celor doi membri, masculinul sau femininul[37] (SMLRC 1967: 57, 72). Însă, pe lângă ființe, existau, bineînțeles, și lucruri, în cazul cărora nu se poate pune problema *sexului*, ceea ce ar însemna, ca, teoretic, numele lor să nu fie nici masculine, nici feminine, ci numai neutre. În modul acesta ar trebui să ne imaginăm, teoretic, statutul substantivului raportat la obiectele realității extralingvistice desemnate, dar și felul în care limbile indo-europene s-au individualizat la un moment dat prin apariția celor *două genuri*: *animat* sau *însuflețit*, reprezentat de „nume de însuflețite" masculine și feminine, înțelegând nume de persoane și de animale (Avram 2001: 46-47), și *neanimat/inanimat* sau *neînsuflețit* care le este corespunzător numai lucrurilor (SMLRC 1967: 57).

Or, de la primele ore cu nonnativii, pe coordonata unei predări progresive, trebuie *să se evidențieze* cât mai bine faptul că limba română actuală [spre deosebire de alte limbi, de exemplu, franceza, sistem în care cele mai multe

---

[32] Pentru predarea acestuia la substantivele proprii, împreună cu pronumele *el* vs *ea*, înaintea aceleiași categorii la substantivele comune și la alte valori morfologice, a se vedea unitatea 1 din Roman, Nasta (2024), sub tipar.

[33] Pentru *acordul gramatical* de tip *paradigmatic* și *sintagmatic*, vezi Gruiță (1981: 11-28).

[34] Din acest punct de vedere, se aseamănă cu articolul hotărât prezent în corpul fonetic al adjectivului calificativ antepus substantivului comun, așa-numitul *articol anticipant* (Neamțu 2014: 277).

[35] Pentru opoziția *deictic* vs *anaforic*, categorii *deictice* vs categorii *anaforice*, mai vezi Neamțu (2014: 448, subnota 27), Roman (2017).

[36] Pentru aplicarea a tot ce s-a propus aici, inclusiv exerciții, vezi *unitatea 1* din Roman, Nasta (2024), sub tipar, unitate care a fost redactată de către Diana-Maria Roman după conținuturile prezentate la Conferința Internațională *Discurs polifonic în româna ca limbă străină*, ediția a IV-a, octombrie 2023.

[37] „La baza acestei categorii gramaticale stă deci un fapt material, un conținut propriu-zis" (SMLRC 1967: 57).

substantive se află în situația mai puțin fericită de a fi încadrate într-o clasă de gen în lipsa unei motivații semantice (Baciu 1997: 12)[38]] se caracterizează prin „capacitatea de a exprima, prin categoria genului, particularități de conținut privitoare la deosebirile de sex (masculin/feminin)" (GALR/I 2005: 65), confirmând *prezența genului animat prin care se motivează genul gramatical* și deci stabilind, în modul acesta, o relație imediată și de mare ajutor, cel puțin la început, cu realitatea extralingvistică. Prin urmare, *criteriul semantic* își dovedește utilitatea în diferențierea genului (Toșa 1983: 156) chiar și numai pe acest segment, ceea ce dă posibilitatea epuizării, rând pe rând, în subetapele de prezentare, a tuturor *resurselor lingvistice*[39] specifice nivelului A1 care au la bază *motivarea semantică a genului*, deci, în câteva cuvinte, „isprăvirea" treptată a celui *animat*. Totuși, recunoașterea genului substantivelor în limba română nu poate să se bazeze exclusiv pe *conținut*, recomandarea unor lingviști fiind să se facă apel și la *formă*, sensul de abordare fiind *unidirecționat*, adică „pornim de la conținut, dar avem în vedere în mod special forma" (Dimitriu 1994: 132), chiar dacă, numai *uneori*, se poate preciza genul substantivului identificând desinența (Toșa 1983: 156) de singular cel puțin într-o primă instanță, în domeniul RLS.

Aplicând simultan cele două criterii, prima subetapă de prezentare a introducerii genului motivat la marea clasă a substantivului ar putea consta în predarea *substantivelor proprii*[40], *nume de persoane (antroponime*[41]*)* (GALR/I 2005: 120), adică prenumele persoanelor cu care studenții străini din programele de an pregătitor și Eramus intră în contact, încă de la momentul sosirii în țară, fiind puși ei înșiși în situația de a-și utiliza *numele* și *prenumele* în diverse contexte de comunicare orală sau scrisă, ceea ce ar putea fi o bună oportunitate de a sesiza foarte rapid primele diferențieri lingvistice atât în codul oral, cât și în cel scris în raport cu propria limbă. Cu toate acestea, sunt manuale sau auxiliare didactice care se concentrează pe aducerea, în primele texte de receptare scrisă și orală în care apar, a numelor de persoane care poartă denumiri străine, nu românești (Bălănescu 1998: 11-26).

Utilizarea substantivelor proprii într-o primă subetapă de prezentare a genului gramatical în limba română are la bază următoarele argumente:

[38] Această realitate devine explicabilă în contextul în care *neutrul*, cu sensul de *gen nedeterminat* (adică nici masculin și nici feminin), a dispărut în limbile romanice, trecând printr-o fază de descompunere încă din perioada latinei târzii (SMLRC 1967: 58). Odată desființat neutrul, genul este transformat în acele limbi „într-o categorie pur formală" (Wald 2017: 192).

[39] A se vedea și inventarul de posibilități pe care le are limba română pentru a exprima opoziția dintre genurile masculin și feminin, fără o plasare pe niveluri (Șerban, Ardelean 1980: 9-10).

[40] Acestea reprezintă una dintre clasele semantico-gramaticale de substantive ale limbii române care se individualizează prin anumite „proprietăți gramaticale de tip special", corelate, bineînțeles, cu caracteristicile lor semantice, referențiale (GALR/I 2005: 102-103).

[41] Se face referire, mai degrabă, la *prenumele* românești.

(a) Din punct de vedere *semantic*, aceste substantive nu trebuie reținute decât pe coordonata încadrării la o clasă de gen, fiindcă „sunt lipsite de sens în afara actului denominativ de individualizare a unui anumit obiect”, de aceea dificultatea cu care s-ar putea confrunta cursanții ar consta numai în stabilirea unor diferențieri formale (GALR/I 2005: 118).

(b) Din punct de vedere *morfosintactic*, sunt de reținut[42] (GALR/I 2005: 119-127):

(b.1) Referitor la gen, se individualizează în opoziție cu cele comune, prin două aspecte deloc de neglijat: specificitatea anumitor terminații pentru marcarea genului, dar, mai cu seamă, frecvența cu care apar.

(b.2) Referitor la număr, sunt încadrate în general în clasa substantivelor defective de numărul plural, cursanții fiind obligați să rețină, cel puțin pentru NAc, o unică formă, *anticipându-se*, de fapt, *modelul flexionar al substantivelor comune* care urmează a fi introdus mai târziu.

(b.3) Referitor la caz, cel puțin raportându-ne la manualul clujean, dativul substantivelor proprii, nume de persoane, apare introdus în unitatea 5 (prima dată este introdus dativul, nu genitivul), în lipsa unei evidențieri până în acel punct a formelor de NAc (Platon *et alii* 2019: 79-94). Or, în absența unei imagini de ansamblu a formelor de nominativ (și acuzativ, singular), ca formă-tip, *vizualizarea* celor de D(G) deodată cu cele de NAc poate crea reale confuzii. În plus, până la momentul introducerii de forme cazuale noi, cursanții trebuie să fi avut contact cu cele de NAc și să și le fi însușit într-o oarecare măsură.

(c) Substantivele proprii, nume de persoană și de animale, pot fi elemente prin care *progresia în spirală* (Platon 2012: 17) s-ar putea evidenția foarte bine. (c.1) Lexemele în cauză reprezintă substantive cu care se poate stabili acordul: (a) *paradigmatic*, putând fi ușor substituite de pronumele personale de persoana a III-a, singular și plural, genurile masculin, neutru și feminin, în poziția sintactică cea mai uzitată la nivelul A1, cea de subiect: ***El** este **Răzvan**.*, ***Ea** este **Adela**.*; (b) *sintagmatic*, prin faptul că adjectivele calificative se acordă în gen, număr și caz cu acestea din poziția sintactică de nume predicativ: ***Dan** este **scund**.*, ***Sonia** este **înaltă**.* (c.2) Ocupând poziția de subiect, li se subordonează orice *verb la formă personală*: ***Andrei are chef de** un film.*, ***Mircea aleargă** în parc.* De asemenea, ca ocupante ale aceleiași poziții li se subordonează *substantivele moționale*[43], având funcția de nume

[42] Inclusiv din punct de vedere *ortografic*, aceste lexeme se individualizează, fiind scrise cu majusculă, indiferent de context, ceea ce poate constitui un bun reper pentru cei care studiază limba română ca limbă străină, mai ales în contextul unor limbi care nu fac astfel de diferențieri.

[43] Aceste substantive, alături de cele *heteronimice*, reprezintă *lexeme care denumesc animate*, al căror gen gramatical corespunde celui natural, modul de exprimare a distincției semantice și gramaticale de gen realizându-se prin *perechi substantivale*, ca o a doua notă comună. Însă *nota diferențiativă* constă în faptul că primele își marchează opoziția de gen prin *sufixe*

predicativ, lexeme care urmează să fie predate în cea de-a doua subetapă: ***Florin*** *este* ***polițist.***, ***Ioana*** *este* **doctoriță.**, păstrând nota comună – genul gramatical este motivat semantic, iar cea de-a treia are în vedere substantivele comune delimitatate astfel: **persoană:** *elev, băiat, fată* vs **animal:** *câine, pisică, tigru, leu*.

De abia în cea de-a patra subetapă, suntem de părere că ar fi locul potrivit pentru aducerea în discuție a *genului inanimat*, din următoarele puncte de vedere: (a) Pe de o parte, se delimitează două zone care ajung să le creeze reale și continue confunzii vorbitorilor nonnativi: (a.1) cea caracterizată prin numeroase *substantive care apar încadrate arbitrar în seriile de gen, în absența motivațiilor semantice, mai exact, substantive care denumesc inanimate care aparțin masculinelor și femininelor;* (a.2) Categoria substantivelor aparținătoare neutrului, care, cuprinzând aproape în totalitate numai *nume de obiecte neînsuflețite*[44] (Pop, Moldovan 2019: 32), devine *membrul cel mai unitar în ceea ce privește înțelesul* (Avram 2001: 47). [În păstrarea neutrului în română influența slavă a jucat un rol esențial (Graur 1954: 33-34, *apud* Wald 2017: 211), gen cunoscut sub mai multe forme: *neutru, ambigen* sau *eterogen* (SMLRC 1967: 58)], constituind unul dintre aspectele cele mai controversate ale structurii sale gramaticale[45]; (b) Pe de altă parte, „necoincidența dintre limbi se referă în majoritatea cazurilor la obiecte inanimate și la denumirile lor". De exemplu, la o simplă comparație, substantivul *lingură* este încadrat în limbile română, rusă și poloneză la genul feminin, însă, în germană, este de genul masculin, la fel cum un substantiv cum este *scaun*, în română, este de genul neutru, în rusă, de genul masculin, iar, în spaniolă, este feminin (Budagov 1961: 260-261).

În cazul inanimatelor, gramaticile limbilor care cunosc gen, deci și româna, operează cu *clasificări pe baza înțelesului*[46], repartizări care ar putea fi extrem de utile pentru cei care studiază limba română ca L2. Or, se știe că unele grupări nu sunt unitare, lucru care i-a determinat pe unii lingviști să afirme că, numai din punct de vedere *statistic*, se poate susține o eventuală caracterizare a genurilor pe baza claselor lexicale (Avram 2001: 47). În plus, reanalizându-le, se pot trage două concluzii relevante cel puțin în ceea ce privește nivelul A1, cu referire, într-o primă fază, la inventarul de lexeme de

---

derivative, spre deosebire de cea de-a doua categorie, care o face prin modificarea *radicalului*, fiind *cuvinte cu radical diferit* (GALR/I 2005: 66-67). Se observă că unii autori propun la nivelul primei opoziții substantivale de gen (masculin *vs* feminin, în cadrul animatelor personale) *substantivele moționale*, în manuale de RLS, vezi unitatea 1 din Kohn (2009: 21).

[44] Cu puține excepții, vezi GALR/I (2005: 66).

[45] Până la acest moment, au fost identificate și discutate două probleme majore care s-au dezvoltat în jurul acestui membru: *diacronică*, prin problematizarea privind originea neutrului; *sincronică*, prin statutul morfologic pe care îl are, dar și prin poziția pe care o ocupă în cadrul sistemului (Neamțu 2014: 442).

[46] În acest sens, vezi GLR/I (1966: 58-59), GALR/I (2005: 66).

genurile masculin și feminin, utilizate în manualul clujean: (a) Cu câteva excepții, adică numele de arbori: *brad* etc., încadrate la genul masculin, majoritatea numelor de fructe: *portocală* etc., încadrate la genul feminin, numele lunilor anului: *ianuarie* etc., numele zilelor săptămânii: *luni* etc., numele părților zilei: *dimineață* etc. și numele anotimpurilor: *iarnă* etc., restul lexemelor nu apar la acest nivel deloc, nefiind considerate potrivite acestuia; (b) Cu excepția anumitor *nume de arbori* și *nume de fructe*, restul lexemelor nu sunt trecute, în activitățile de receptare orală și scrisă în care sunt implicați cursanții, în contexte în care aceștia *să le poată identifica* genul fie cu ajutorul articolului nehotărât *un* vs *o*, fie bazându-se pe formele marii clase a determinanților specifici substantivului: numeralul cardinal cu valoare adjectivală *doi, două*; adjective pronominale: nehotărâte: *mulți, puțini, toți;* interogativ-relative: *care*, negative: *niciun, nicio* (Platon *et alii* 2019: 15-150).

Devine, astfel, irelevant, cel puțin până în acest punct, ce gen au aceste lexeme, interesul celor care predau RLS putând, mai degrabă, să se manifeste, în direcția identificării altor criterii, aplicate lexemelor din cadrul manualului cu care se lucrează, pentru o eventuală reclasificare a substantivelor inanimate pe baza înțelesului, măcar la acest nivel de competență lingvistică, chiar dacă vor exista în continuare excepții de la reguli[47]. De asemenea, se poate observa că singurele dintre inainimate care pot fi utilizate la nivelul A1 realizând opoziția *masculin* vs *feminin*, pe baza înțelesului, sunt numele de arbori și numele de fructe (= deci plante), în ciuda lipsei de unitate, delimitare care poate fi de ajutor la început.

Continuându-ne analiza, devine cert că singura zonă în care inanimatele se suprapun în direcția celor trei genuri, masculin, feminin și neutru, este cea a obiectelor (a lucrurilor), reprezentând nota lor comună: masculin: *papuc*, neutru: *pix*, feminin: *masă*, ceea ce ne determină să propunem introducerea substantivelor care denumesc inanimate la orele de RLS păstrând această linie directoare, pe lângă diferența ilustrată mai sus.

Totodată, recomandăm păstrarea concomitentă a celor două criterii, *semantic* și *desinențial*, în exersare, și după lecțiile în care au fost explicate pentru prima dată, cu scopul de a ajuta cursanții în fixarea și consolidarea categoriei genului (și implicit a numărului și a cazului) prin sistematizările[48] care pot fi realizate în cadrul sferelor lexicale abordate ulterior. Chiar dacă predarea genului a fost epuizată, profesorul de RLS trebuie să se aștepte ca și în celelate unități, chiar *dedicate* altor categorii gramaticale, să apară substantive nou introduse. De pildă, unitatea 5 a manualului clujean suplimentează destul de mult lista deja lungă a substantivelor comune românești, mai ales, a celor

[47] În această privință, observăm că unii autori au încercat o astfel de clasificare în cadrul fiecărei clase de gen pe baza terminațiilor la forma de singular, vezi Iliescu (2002: 32-34).
[48] Se pare că acțiunea de a grupa cuvintele pe clase ar fi apărut „ca formă de organizare a cuvintelor atunci când vocabularul a atins o anumită treaptă cantitativă” (Wald 2017: 183).

care denumesc inanimate (Platon *et alii* 2019: 79-94). Or, până la unitatea 6, referitor la aceste substantive[49], s-a observat că masculinul, cu mici excepții, lipsește, ponderea celor feminine și neutre fiind mult mai mare (Platon *et alii* 2019: 15-94).

2.1.2. Opozițiile flectivale de număr în cadrul fiecărui membru al genului în predarea RLS, o problemă complexă până la urmă[50]

Legătura genului și a numărului substantivului trebuie acceptată ca una *obișnuită* și în limba română: fiecare clasă de gen trebuie analizată prin particularitățile pe care le manifestă, „flexiune proprie, caracterizată prin omonimii și combinații specifice de desinențe” (GALR/I 2005: 63; DȘL 2005: 231). Deci, pe scurt, „genul este cel care monitorizează/*condiționează* în expresie tipologia flectivelor substantivale/a desinențelor și, prin cofuncționalitate, a articolelor”, de unde și subordonarea flexiunii substantivale genului (Neamțu 2020: 160). Unele studii în domeniul RLS demonstrează că, în achiziția numărului plural, multe erori au cauze *intralingvistice*, mai exact, sunt utilizate desinențe greșite din cadrul altor membri ai genului sau al aceluiași membru sau sunt date forme greșite ale formelor neregulate (Vasiu 2020: 191), confirmând, pe de o parte, această conexiune inerentă (și care ar trebui foarte bine evidențiată la orele cu vorbitorii nonnativi), pe de altă parte, că înțelegerea relației pe coordonata/traiectoria „*număr–gen–sens*”, în cazul acestora, constituie o mare dificultate și în achiziția limbii române (Șerban, Ardelean 1980: 9).

Nu mai reprezintă o noutate faptul că varietatea flexionară a substantivului este foarte mare în română, în ciuda faptului că această clasă de cuvinte prezintă *flexiunea cea mai redusă dintre valorile morfologice considerate flexibile*, cauza principală constând în numărul mare de alomorfe[51] (Guțu Romalo 1968: 55), aspecte care au fost sesizate și de către vorbitorii de limbă spaniolă: „[…] există trei genuri, pluralul substantivelor se formează cu o «mulțime» de desinențe – la care se adaugă o «mulțime» de alternanțe fonetice care derutează orice student […]” (González-Barros González 2014: 61), adică particularități ale limbii române care îngreunează procesul de achiziție (Bănică 2014: 333), dovadă că unii cercetători au propus, în urma unor studii bazate pe corpus, ca profesorii să se aștepte la achiziția categoriei gramaticale a numărului de abia la nivelul A2 (Vasiu 2020: 192), nu la A1, conform *Descrierii minimale* (Platon *et alii* 2023: 20).

---

[49] Aici apar și substantive încadrabile la *arhigenuri* (GALR/I 2005 64).

[50] Pentru aplicarea a tot ce s-a propus aici, inclusiv exerciții, vezi unitatea 3 din Roman, Nasta (2024), sub tipar, unitate care a fost redactată de către Diana-Maria Roman după conținuturile prezentate la Conferința Internațională *Discurs polifonic în româna ca limbă străină*, octombrie 2023.

[51] Pentru *alomorf*, a se vedea DȘL (2005: 39-40).

Bogăția flectivală a categoriei numărului credem că devine brusc *copleșitoare* pentru orice persoană care studiază limba română ca L2 și care trebuie să și-o însușească, cu atât mai mult pentru vorbitorii de alte limbi în sistemul cărora numărul este mai redus, ca opoziții. În acest context, se explică de ce multitudinea de forme de plural ale substantivelor neutre românești i-a determinat pe studenții greci să considere acest membru al genului mai dificil comparativ cu cel din greacă (Dafinoiu 2018: 237). Mai mult, imaginea unei *mulțimi* poate fi resimțită și sub forma unei *dezordini*, posibil suspectată de lipsa *unor repere* care *ar putea impune o anumită ordine,* motivată de o eventuală logică internă care să transforme această imagine de *sperietoare* pe care a dobândit-o sau încă o mai dobândește, până la urmă, o *banală* categorie gramaticală cum este numărul [(*banalitatea* explicându-se prin aceea că numărul, „pare a fi cea mai concretă și mai sesizabilă (senzorial sau mental) categorie, trimițând nemijlocit la o realitate *ontologică:* singularitatea vs pluralitatea obiectelor denumite de substantiv” (Neamțu 2020: 155)] în fapte de limbă mai prietenoase.

Din dorința reală de a găsi *soluții* (interpretate mai degrabă ca *modele de prezentare*) de orice fel, cel puțin în perimetrul de lucru în care se află profesorul în predarea acestei categorii gramaticale, am analizat atât tratatele de gramatică pentru vorbitorii nativi, cât și manualele și alte materiale didactice specifice domeniului RLS pentru a observa cum apare și, dacă, în afara prezentării pe genuri, există o anumită *ordine de intrare* a fiecărei opoziții flectivale în inventarele stabilite pentru fiecare clasă de substantive.

În multe volume de limba română ca limbă maternă, *ordinea* este mai mult sau mai puțin încetățenită, lăsându-se impresia, uneori, că succesiunea stabilită în cadrul fiecărui membru al genului este dată de criteriul *frecvenței tipului de opoziție flectivală*[52], adică de cele două flective materializate în opoziție. De exemplu, prezentarea opozițiilor în cadrul masculinelor, începe, în anumite volume, cu **Ø** (desinență negativă) - **i** (desinență pozitivă), *pom-pomi,* un *-i* care „are o realizare nesilabică”[53], adică „cea mai frecventă” opoziție (Hristea 1984: 209).

În schimb, în GALR/I (2005: 78-83), opozițiile flectivale de număr ale substantivului comun românesc sunt prezentate ținându-se cont și de opoziția *specific* vs *nespecific*, mai exact, fiecare clasă de gen demarează cu inventarierea celor[54] *specifice* acelui membru, urmate de acelea care apar și în cadrul altora, considerate din această perspectivă *nespecifice*.

---

[52] Ceea ce face explicabilă lăsarea pe ultimul loc a substantivelor invariabile, „puțin numeroase”, așa cum sunt carcaterizate în literatura de specialitate, vezi Guțu Romalo (1968: 66).

[53] Pentru explicația faptului că opoziția respectivă, la momentul acela, nu mai era luată în considerare, vezi GLR/I (1966: 47).

[54] Supuse acestei opoziții, *specific* vs *nespecific,* sunt și *alternanțele fonetico-fonologice* ale substantivului (GALR/I 2005: 78-83).

La o analiză mai atentă a materialelor de specialitate RLS, începând, cronologic, cu bine-cunoscutul manual Brâncuș, așezarea opozițiilor flectivale de număr ca *ordine* în cadrul fiecări clase de gen este constantă până astăzi, păstrând-o pe cea din mai vechile tratate de limbă română pentru vorbitorii nativi[55], cu plasarea, de exemplu, în cadrul femininului, a opoziției flectivale specifice **Ø-le** *(stea-ste**le**, pijama-pijma**le**)* pe ultima poziție din inventarul prezentat (Brâncuș 1978: 47), ordinea fiind stabilită tot în funcție de criteriul frecvenței tipului de opoziție flectivală.

Or, modul de exprimare din gramaticile românești mai vechi este fără echivoc, confirmând, fără doar și poate, că cel de-al doilea membru, pluralul, *se formează*: „Pluralul substantivelor (nearticulate) se formează în limba română […]" (SMLRC 1967: 80) sau „Pluralul substantivelor se poate forma […]" (GLR/I 1966: 67), că, de fapt, pluralul se formează *cumva,* în contextul în care unele tratate scot la iveală câteva *procedee de formare* (SMLRC 1967: 80)[56]: (1) „prin adjoncțiunea, la forma de singular, a morfemului desinență de plural", adică prin opoziția desinență negativă (-Ø) vs desinență pozitivă: *elev-**Ø**-elev**i***; (2) „prin înlocuirea morfemului de singular cu morfemul de plural": *câin**e** – câin**i***; (3) „prin adjoncțiunea morfemului de plural însoțită de alternanță": *băi**at-Ø**–băi**eți***; (4) „prin înlocuirea terminației formei de singular cu morfemul de plural însoțită de alternanță […]": ***fată-fete***. Însă mai pot fi reperate substantive comune care prezintă următoarele opoziții flectivale și care în volumul respectiv nu au fost supuse analizei: (1) *chei**e**-chei-**Ø*** sau *bai**e**- băi-**Ø*** (GALR/I 2005: 80); (2) *pui-**Ø**-pui-**Ø**, ardei-**Ø**-ardei-**Ø**, învățătoare-**Ø**-învățătoare-**Ø**, nume-**Ø**-nume-**Ø***[57] și care nu au fost vizate de o analiză asemănătoare.

Așadar, la nivelul A1, prin analogie cu cele două procedee deja amintite, *atașarea* (caracterizează substantivele care au finala radicalului consonantică: *elev-elev**i**, pom-pom**i*** sau vocalică accentuată: *pijama-pijama**le***) și *înlocuirea* (caracterizează mai ales substantivele masculine, feminine și neutre care au ambele flective de tip vocalic: masculin: *metr**u**-metr**i***, neutru: *teatr**u**-teatr**e***, feminin: *cas**ă**-cas**e***), vom spune că, pentru opoziții de tipul (1) s-ar potrivi un procedeu care ar viza *eliminarea* (caracterizează numai substantivele feminine care se termină într-un diftong ascendent[58]: *lămâi**e**-lămâi, chei**e**-chei, bai**e**-băi*)

---

[55] A se vedea, de exemplu, GLR/I 1966: 68, pentru feminine, opoziția exemplificată ocupând poziția 5 din 7.

[56] Pentru aceste procedee, a se vedea și Pop, Moldovan (2019: 29-47).

[57] Conform GALR/I (2005: 78-83), aceste substantive se caracterizează, atunci când sunt nearticulate, prin neutralizarea opozițiilor de număr, de fapt, a unei opoziții la nivelul expresiei, însă, în conținut, opoziția se manifestă (Neamțu 2014: 245), prin analogie cu opoziția cazuală NAc/GD nemarcată la nivelul expresiei, în cazul lui *dumnealui*, vezi Neamțu (2014: 250-251). Admitem, conform Guțu Romalo (1968: 57-58), un flectiv **Ø** la aceste substantive pentru ambele numere.

[58] A se vedea, pentru diferență, substantivele de tipul *fotografi**e**-fotografi**i**,* Sterpu (2019: 31).

desinenței pozitive de singular de la forma de singular, iar, pentru cele de tipul (2), *păstrarea*.

Într-o limbă flexionară cum este și româna, *flectivul,* ca rezultat al unei opoziții dintre doi membri ai unei categorii gramaticale, de exemplu, numărul, trebuie cunoscut nu numai ca *expresie a categoriei*, supusă puterii memoriei de a fi reținută sau nu, ci categoric și în direcția *modului cum acesta apare* sau *dispare*, ca *mecanism/procedeu*. Or, dacă, în mod sigur, flectivele de număr ale unei limbi nu pot fi identice ca expresie cu ale alteia, chiar provenind din aceeași familie, măcar se poate stabili o eventuală asemănare în ceea ce privește *procedeele de formare a pluralului,* confirmând, oarecum, și afirmația că, spre deosebire de categoria genului, numărul are aspecte mai asemănătoare în diverse limbi (Wald 2017: 194).

Unul des întâlnit, dar și ușor de explicat pare a fi procedeul *atașării*: de exemplu, în limba spaniolă, „pluralul se formează adăugând desinențele -e/-es" (González-Barros González 2014: 61), la fel cum, în franceză, majoritatea substantivelor masculine și tot inventarul lexemelor feminine formează pluralul prin adăugarea unui ***-s*** la forma de singular, fără ca acesta să se pronunțe: *ami* – *ami**s*** etc. (Baciu 1997: 18).

Pe fondul tuturor nuanțărilor și observațiilor prezentate până în acest punct, propunem ca *unitatea didactică* sau fișele de lucru dedicate categoriei gramaticale a numărului să prezinte *tabloul opozițiilor flectivale,* ca *procedee de formare*, ținând cont de următoarele perechi dihotomice: *simplu* vs *complex*[59], *specific* vs *nespecific, frecvent* vs *rar/mai puțin frecvent*[60], perechi între limitele cărora, până la atingerea apogeului metodelor comunicative, progresia era reprezentată ca model „*linear*": „de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la regulat la neregulat, de la asemănător la diferit, de la frecvent la rar […]" (Platon 2021: 326). Prin urmare, prezentarea opozițiilor, pe fiecare membru al genului, trebuie să înceapă cu cele *specifice*, chiar dacă *se sacrifică* parțial criteriul frecvenței[61], după care să se treacă la cele *nespecifice*, iar, în cadrul primelor, să se inițieze lista cu procedeul *atașării, comun celor trei clase de gen:* masculin: *elev-elev**i***, neutru: *pat-pat**uri*** și feminin: *sarma-sarma**le***[62]. Acesta poate fi urmat de cel al *eliminării*, apoi, de cel al *înlocuirii*, ultimul din urmă fiind și complex (de aici și un grad mai mare de dificultate),

---

[59] Ne referim, mai degrabă, la *simplitatea* vs *dificultatea procedeului de formare a pluralului*, peste care se suprapune aceeași opoziție în ceea ce privește sensul acestor substantive de care trebuie să se țină cont.

[60] Pentru stabilirea unei oarecare ierarhii a substantivelor comune în funcție de frecvența *terminațiilor de singular* (ca flective sau nu), vezi Iliescu (2002: 32-34).

[61] Opoziția **-Ø-le**, de exemplu, *pijma-pijma**le***, specifică substantivelor feminine, nu este foarte frecventă comparativ cu opoziția **-ă-e**, *cas**ă**-cas**e***, însă s-a dat prioritate faptului că prima este una care se materializează numai în cadrul femininelor.

[62] Și în GALR/I (2005: 78, 80, 81), în cadrul celor specifice, se începe cu *procedeul atașării*.

deoarece este nevoie să se cunoască *ce* cu *ce* se înlocuiește (*o desinență pozitivă* se înlocuiește cu o altă *desineță pozitivă*, deci *înlocuirea nu poate fi la voia întâmplării*, de aceea e necesar să se rețină nu numai desinențețe de plural, ci și cele de singular), cu atât mai mult cu cât situațiile de înlocuire nu sunt puține, mai ales în cazul femininului și al neutrului (GALR/I 2005: 80-82). La final, pot fi lăsate *substantivele invariabile*, prezente în toate cele trei genuri și care, prin trecerea de la singular la plural, își păstrează forma, situații întâlnite și în alte limbi.

Nu în ultimul rând, trebuie remarcat și că, la substantivele comune, numărul apare marcat și la nivelul variațiilor radicalului, sub forma *alternanțelor vocalice* și *consonantice* (GALR/I 2005: 77-78)[63], reprezentând „una dintre trăsăturile izbitoare ale sistemului fonetic românesc în comparație cu" celelalte limbi romanice (Hristea 1984: 167), de aceea și acestea trebuie integrate prezentării ca atare[64], la locul potrivit, cu atât mai mult cu cât, în majoritatea cazurilor, ambele tipuri de alternanțe sunt supuse condiționării fonetice[65] a desinențelor de plural *-i* sau *-e* (LRC 1985: 139-143).

Relevanța *procedeului de formare* în limba română ca limbă străină, în ipostaza de *mecanism*, ni se pare de luat în seamă, deoarece pot fi identificate fapte de limbă care se pot explica și preda, în mod sistematic, ținând cont de rigorile acestuia[66]. De exemplu[67]:

(a) formarea cazurilor GD: (a) **înlocuire**: (această) *cas**ă***-(acestei) *cas**e***;

(b) encliza articolului hotărât: (a) **atașare**: (masculine) *băiat-băiatu**l***, (neutru) *tren-trenu**l***, (feminin) *pijama-pijamau**a***; (b) **înlocuire**: *cas**ă**-cas**a***, *bai**e**-bai**a***.

(c) formarea de noi cuvinte:

(c.1) prin conversiunea unor părți de vorbire[68]:

(c.1.1) *conversiune progresivă:* (a) **atașare**: a.1 adjective → substantive: *băiat frumos-frumos**ul***; locuțiuni adverbiale → locuțiuni prepoziționale: *în spate-în spate**le**.;* (c.1.2) *conversiune regresivă:* (a) **eliminare**: pronume nehotărâte → adjective pronominale nehotărâte: *alt**ul**-alt;* pronume demonstrative → adjective pronominale demonstrative: *acel**a**-acel*[69].

---

[63] A se vedea și GBLR (2010: 52).

[64] Chiar dacă sunt numeroase excepții, recomandăm introducerea lor în prezentarea propriu-zisă a opozițiilor, nu în tabele care apar ulterior sau în paralel, dând prioritate notei comune, *condiționarea fonetică* (dar și celei morfologice acolo unde este cazul).

[65] Pentru alte tipuri de condiționări fonetice, în ceea ce privește substantivul comun, vezi LRC (1985: 139-143).

[66] Se observă că procedeele pot sau nu să vizeze flectivul.

[67] Exemplele sunt orientative și incomplete, adică *nu ne propunem* aici *să epuizăm* subiectul, ci *numai să dovedim că procedeele respective pot fi reperate* și în alte zone ale sistemului.

[68] Pentru *tipurile de conversiuni* în limba română, vezi Neamțu (2014: 431-436).

[69] Deși *direcția* conversiunii este unică în cazul adjectivelor pronominale, adică schimbarea valorii gramaticale se face dinspre pronume înspre adjectivele pronominale (Neamțu 2014:

(c.2) prin derivare moțională (GALR/I 2005: 67)*:* (a) **atașare** *student-studentă, doctor-doctoriță*.

(d) formarea unor moduri, participiul [(atașarea la formele infinitivului scurt sau înlocuirea unor segmente de expresie cu altele, neindividualizate, în toate contextele, ca segmente flectivale de tipul sufixelor gramaticale (GBLR 2010: 250)]: (a) **atașare**: *mânca-mâncat, fugi-fugit*; (b) **înlocuire:** *putea-putut, cere-cerut, deschide-deschis, rupe-rupt* (Doca 1995: 160-163).

3. Concluzii

Este cert că predarea categoriilor gramaticale în domeniul RLS nu este o misiune foarte ușoară, cu atât mai mult cu cât este necesar să fie ilustrate, încă de la nivelul A1, printr-o microlimbă bine adaptată, ambele componente, conținutul și expresia, din dorința consolidării, dar și a unei mai concrete și de durată sistematizări a faptelor de limbă. De asemenea, aceste *semne lingvistice* e de dorit să fie analizate în orele cu vorbitorii nonanativi prin intermediul lexemelor alese cu grijă din cadrul unor sfere lexicale foarte utile vieții de zi cu zi. În limbile în care mai există concordanță între genul natural și cel gramatical, așa cum este și în română, putându-se delimita, într-o oarecare măsură, genul animat de cel inanimat, se recomandă introducerea categoriei treptat, epuizând, mai întâi, resursele lingvistice ale celui animat, apoi, căutând note comune în cadrul celui inanimat.

În limbile în care categoria gramaticală a numărului există, e de analizat, cu mai multă atenție, cum se organizează opozițiile flectivale de număr, ca procedeu/mecanism, cu scopul de a găsi elemente comune cu sistemele altor limbi în vederea prezentării la clasă a acestora după același model, dar și a utilizării acelorași procedee și în alte zone unde se pot manifesta sistematic, chiar dacă nu sunt vizate în mod obligatoriu și constant procedeele de formare a unor categorii gramaticale.

Bibliografie

1. Arieșan *et alii* 2021: Antonela Arieșan, Elena Platon, Diana Burlacu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul B2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
2. Avram 2001: Mioara Avram, *Gramatica pentru toți*, Ediția a III-a, București, Editura Humanitas, 2001.
3. Baciu 1997: Ioan Baciu, *Gramatica limbii franceze*, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 1997.
4. Bălănescu 1998: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini (studenți, diplomați, oameni de afaceri)*, București, Editura Fiat Lux, 1998.

433), introducerea la clasă are un *sens invers*, în manualele de RLS, adică *dinspre adjective înspre pronume* (Platon *et alii* 2019: 172), aplicându-se, astfel, procedeul atașării*: alt-altul*.

5. Bănică 2012: Angela-Liliana Bănică, *Erori produse de influența limbii engleze în procesul de achiziție a limbii române*, în Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă, Editori Elena Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, p. 166-173.
6. Bello 1973: Andrés Bello, *Gramática de la lengua castellana*, Santiago de Chile, 1847, novena edición, Buenos Aires, Ed. Sopena, 1973.
7. Brâncuș 1978: Grigore Brâncuș (coord.), *Limba română contemporană, Manual pentru Studenți străini*, București, 1978.
8. Budagov 1961 R.A. Budagov, *Introducere în știința limbii*, București, Editura Științifică, 1968.
9. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg, 2003.
10. Coșeriu 1978: Eugenio Coșeriu, *Gramática, Semántica, Universales. Estudios de lingüística funcional*, Madrid, 1978.
11. Coste 1974: Daniel Coste, *La notion de progression en didactique des langues*, în „Études de linguistique appliquée”, vol 16, Paris, Éditions Didier, 1974.
12. Dafinoiu 2018: Cristina Dafinoiu, *Dificultăți întâmpinate de studenții greci în învățarea limbii române ca limbă străină*, în Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), Editori Elena Platon, Lavinia Iunia-Vasiu, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, p. 233-241.
13. Dafinoiu *et alii* 2020: Cristina Valentina Dafinoiu, Veronica Nedelcu, Laura Elena Pascale, Lucia Opreanu, *Limba română pentru străini, nivel A1-A2*, Otopeni, Eurodidactica, 2020.
14. Dimitriu 1994: Corneliu Dimitriu, *Gramatica limbii române explicată*, Iași, Editura Virginia, 1994.
15. Doca 1995: Gheorghe Doca, *Aquisition Grammar of Romanian*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
16. Drașoveanu 1997: D.D. Drașoveanu, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 1997.
17. DȘL 2005: *Dicționar de științe ale limbii*, București, Editura Nemira, 2005.
18. GALR 2005: *Gramatica limbii române*, Vol. I *Cuvântul*, Valeria Guțu Romalo (coord.), București, Editura Academiei Române, 2005.
19. GBLR 2010: *Gramatica de bază a limbii române*, Gabriela Pană Dindelegan (coord.), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
20. GLR 1966: *Gramatica limbii române*, Vol. I, Ediția a doua revăzută și adăugită, București, Editura Academiei R.S.R., 1966.
21. González-Barros González 2014: José González-Barros González, *Dificultăți pe care le întâmpină studenții spanioli care învață limba română*, în 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014, Editori Elena

Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, p. 58-71.
22. Graur 1954: Alexandru Graur, *Încercare asupra fondului principal lexical al limbii române*, București, Editura Academiei R.P.R., 1954.
23. Gruiță 1981: Gligor Gruiță, *Acordul în limba română*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
24. Guțu Romalo 1968: Valeria Guțu Romalo, *Morfologie structurală a limbii române (substantiv, adjectiv, verb)*, București, Editura R.S.R., 1968.
25. Hjelmslev 1976: Louis Hjelmslev, *Principes de grammaire générale*, var. sp. *Principios de gramática general*, Editura Gredos, Madrid, 1976.
26. Hristea 1984: Theodor Hristea (coord.), *Sinteze de limba română*, București, Editura Albastros, 1984.
27. Iacob 2002: Niculina Iacob, *Morfologia limbii române. Partea I*, Suceava, Editura Universitățíi „Ștefan cel Mare”, 2002.
28. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină pentru studenții străini, pentru vorbitorii străini, pentru românii de pretudindeni*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
29. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iași, Editura Polirom, 2009.
30. LRC 1985: *Limba română contemporană. Fonetica. Fonologia. Morfologia*, Vol. I, Ion Coteanu (coord.), Ediție revizuită și adăugită, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
31. Neamțu 2014: G.G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Nova, 2014.
32. Neamțu 2020: G.G. Neamțu, *Adnotări pe marginea flexiunii substantivale*, în *The Science of Liguistics: Papers in honour of Ștefan Oltean*, Edited by Imola-Ágnes Farkas, Adriana Todea, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 148-163.
33. Nica 1988: Dumitru Nica, *Teoria părților de vorbire. Cu aplicații la adverb*, Iași, Editura Junimea, 1988.
34. Shaban 2021: Noura Shaban, *Dificultăți de învățare a limbii române. Studiu de caz pe nativii arabi*, în Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă, Editori Elena Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, p. 135-139.
35. Palmer 1917: H. E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London, University College, 1917.
36. Pană Dindelegan 2019: Gabriela Pană Dindelegan, *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2019.
37. Platon 2012: Elena Platon, *Zaparea didactică în predarea RLS*, în *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă*, Editori Elena Platon, Antonela Arieșan, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012, p. 7-23.

38. Platon *et alii* 2015: Elena Platon (coord.), Antonela Arieșan, Luminița Fodor, *Limba română – evaluarea competenței lingvistice la ciclul primar*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2015.
39. Platon *et alii* 2019: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2019.
40. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
41. Platon *et alii* 2023: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, Ediția a III-a, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2023.
42. Pop, Moldovan: 2019 Liana Pop, Victoria Moldovan, *Gramatica limbii române*, Ediție revizuită, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2019.
43. Purpura 2005: James Purpura, *Assessing Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
44. Roman 2016: Diana-Maria Roman, *Noun Gender in Romanian, a Lexical-Semantic Category*, în Logos Universality Mentality Education Novelty LUMEN, secțiunea Philosophy and Humanistic Sciences, Vol. 4, Nr. 1, 2016, p. 27-43.
45. Roman 2017: Diana-Maria Roman, *Categoriile grupului nominal între deictic și anaforic, aflectival și flectival*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2017.
46. Roman 2024: Diana-Maria Roman, Cursul *Româna ca limbă străină. Specific fonetico-fonologic și gramatical*, ținut în cadrul masteratului *Româna ca limbă străină/nematernă*, la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, din anul universitar 2020-2021, 2024.
47. Roman, Nasta 2024: Diana-Maria Roman, Lavinia Nasta, *Limba română ca limbă străină (RLS). O gramatică pe înțelesul tuturor. Nivelul A1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, sub tipar, 2024.
48. Saraș, Sfichi 1975: Marcel Saraș, Elena Sfichi, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii franceze în școala generală*, București, 1975.
49. SMLRC 1967: *Structura morfologică a limbii române contemporane,* Iorgu Iordan; Valeria Guțu Romalo, Alexandru Niculescu, Editura Științifică, 1967.
50. Sonea *et alii* 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS), nivelul B1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
51. Sterpu 2019: Iolanda Sterpu, *Limba română pentru străini. Gramatică și exerciții*, Ediția a II-a, revizuită și îmbunătățită, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2019.
52. Șerban, Ardelean 1980: Vasile Șerban, Liliana Ardelean, *Metodica predării limbii române. Curs intensiv pentru studenții străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.

53. Toșa 1983: Alexandru Toșa, *Elemente de morfologie*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
54. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020.
55. Wald 2017: Lucia Wald, *Progresul în limbă. Scurtă istorie a limbajului*, Ediția a II-a revăzută, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2017.

Sisteme – între frastic și textual. O analiză a producțiilor scrise de nivel B1 pentru vorbitorii de română ca limbă străină

Luminița-Daniela Fodor
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Systems – between sentence and text. An analysis of written compositions by Romanian language learners of B1 level of language.* Written text composition is both a process and a result which improves slowly through learning and aquisition. The main aspects of this paper concern the matter of cohesion and coherence in samples of texts written by Romanian language learners of B1 level of language. We decided upon three language systems, punctuation, discourse markers and connectives who work together as coherence devices. At first, stress is put on the functions that each of these systems have in contemporary Romanian language. Then, as they are functional tools that create meaning (syntactically, pragmatically or stylistically), the focus will be on making an inventory of the elements that are used by Romanian language learners and on identifying a series of common features and values that aids in drawing the picture of the interlanguage used in class.

Keywords: *system, punctuation, discourse markers, connectives, cohesion, writting*

În sens larg, termenul de „sistem” se definește drept „ansamblu de unități asociate între ele prin relații precis condiționate” (DȘL 1997: 340). Pornind de la această definiție, vom schița câteva aspecte referitoare la uzul și funcțiile a trei sisteme - punctuația, conectorii și mărcile discursive - în producții scrise, de nivelul B1, ale vorbitorilor de română ca limbă străină.

Aceste sisteme, interdependente și adesea suprapuse cu cel lexical și gramatical, sunt responsabile pentru coerența textului, prezentând modul general de structurare mentală a lumii, pentru vorbitorii aflați în acest stadiu de învățare a limbii române.

De aceea, credem că identificarea unor particularități ale lor ar fi relevantă. A vedea care sunt membrii folosiți, cu ce frecvență și ce funcții îndeplinesc ar ajuta la o conturare mai bună a profilului interlimbii (Platon 2015) folosite de un astfel de vorbitor.

Pentru mai multă acuratețe, ne-am gândit la o analiză a textelor pe niveluri – macro, mezzo și micro (Moirand 2003: 10) –, urmărind, pe de o parte, dimensiunea sintactică, iar, pe de alta, cea comunicativă, expresivă ori pragmatică.

Rațiunea selecției nivelului B1 rezidă în faptul că este „nivelul prag” (CECR 2001: 250) și reprezintă un punct-cheie în care utilizatorul se desprinde

de contextele familiare și de subiectele simple, trecând spre cele mai puțin familiare, chiar dacă structurile gramaticale și lexicul sunt încă limitate.

În consecință, prezentul studiu se află la intersecția dintre mai multe domenii: româna ca limbă străină, (morfo)sintaxa, pragmatica, analiza discursului și, tangențial, didactica limbilor. În același timp, el vizează aspectul scris al limbii române, cu toate că delimitarea strictă a acestuia față de oral e imposibilă (Moirand 2003: 2).

1. Considerente preliminare – trei sisteme

1.1. Despre punctuație

În ultimii ani, începând cu precădere în anii '80, subiectul punctuației a început să capete importanță în lingvistică, fiind scrise numeroase studii și cercetări referitoare la ea. Odată cu Nina Catach (Catach 1980: 16), percepția asupra acesteia s-a schimbat radical: dintr-un set de reguli cu caracter normativ, un auxiliar ortografic al sintaxei și o modalitate de transcriere (imperfectă) a prozodiei, punctuația a devenit un sistem de sine stătător, alcătuit din semne cu caracter dual, cu sens, reprezentat de funcțiile în limbă și formă (ideo)grafică.

Putem regăsi funcțiile semnelor de punctuație atât pe o *axă sintagmatică* (Perrot 1980: 69), (reprezentată de dimensiunea lineară a enunțului și de relația acestuia cu secvența discursivă căreia îi aparține), cât și pe una *paradigmatică* (alcătuită din repertoriul de semne între care se face selecția unuia anume, pentru fiecare nivel).

Totodată, ele vizează mai multe dimensiuni ale limbii, trecând adesea de granițele enunțului. Astfel, funcțiile lingvistice ale punctuației pot fi urmărite la nivel sintactic, dar și la nivelurile comunicativ, pragmatic sau expresiv.

1.1.1. La *nivel sintactic*, punctuația este (Vedenina 1980: 60):

a) auxiliar al topicii, dând seamă de gradul de integrare în enunț a segmentului marcat (de exemplu, apoziția, construcțiile incidente, subordonatele antepuse în stuctura lineară a enunțului, dar și ca marcă a unui nonraport gramatical (Neamțu 2007: 377), în trecerea de la vorbirea indirectă la cea directă etc.)

Ex: *Dan a întrebat când vii acasă azi. vs*

Dan a întrebat: – Când vii acasă azi?

b) dezambiguizator, alături de topică, în cazurile de omonimie sintactică. Un exemplu de astfel de omonimie ar fi confuzia între subiect și complement direct sau subiectivă și completivă directă (Neamțu 2007: 293)

Exemplu: *Omul (S) face haina (CD) și Haina (S) face omul (CD).*

vs *Haina (CD), o face omul (S).*

c) în enunțurile cu multe conjuncții, când aceeași conjuncție funcționează și în interiorul unui segment, și în exteriorul lui, de exemplu:

A venit și i-a spus, și el nu a crezut un cuvânt.

d) în parataxă (ex: *A venit, a văzut, a plecat.)*

e) în elipse, semnul de punctuație marcând termenul eludat, întrucât enunțul nu are sens în lipsa totală a acestuia (ex: *Unii studenți vin zilnic la ore, alții, doar uneori.*).

De asemenea, dacă privim enunțul și la nivelul structurilor de adâncime, punctuația ar putea constitui urme, în structura de suprafață, a unor operații cognitive ca *trunchierea* și *dislocarea* diferitelor părți din enunț (Fayol, Abdi: 1988, 267).

Nu în ultimul rând, ea participă, alături de topică, la imbricare (GALR/II 2005: 772), marcând rupturile și reorganizările sintactice, delimitând și ierarhizând termenii enunțurilor (Vedenina 1980: 62).

1.1.2. Din punct de vedere *comunicativ,* punctuația contribuie, alături de topică și de lexic, la construirea și decodarea enunțului (Vedenina 1980: 62), totodată adaptându-l la situația de comunicare. În consecință, punctuația scoate în relief anumite structuri ori cuvinte (incidente, comentarii, apoziții, digresiuni etc.).

Similar, ea are rol și în dezambiguizarea semantică a anumitor structuri. De exemplu: *Studenții care se plictiseau au plecat. (Ceilalți au rămas.)* vs *Studenții, care se plictiseau, au plecat. (Toți studenții se plictiseau și au plecat).*

În plus, punctuația participă la procesele de focalizare și tematizare (Perrot 1980:73), marcând și evidențiind, în funcție de necesități, segmentele de informație veche (background) și de informație nouă (foreground) și relațiile dintre ele.

1.1.3. *Funcția expresivă* a punctuației privește, în principal, axa paradigmatică a enunțului (Perrot 1980: 69). Prin urmare, selecția și/sau asocierea semnelor de punctuație marchează subiectivitatea auctorială (ex: *Andreea! Andreeea!! Andreeea!!! Unde ești? Ce-ai mai făcut de data asta!?*).

Cum punctuația redă imperfect prozodia limbii vorbite, utilizarea anumitor semne constituie indici de lectură (sintactică) și de interpretare a mesajului.

Alegerea lor face parte din planificarea mesajului ce urmează a fi transmis. Alte elemente fundamentale pentru această etapă sunt atitudinea și intenția scriptorului față de mesaj, dar și de cititor. Din perspectiva acestuia, ca receptor al textului, semnificativă e funcția semnelor de punctuație în decodare și înțelegere.

1.1.4. Despre *dimensiunea pragmatică*, putem afirma că vizează relația dintre punctuație și elementele schemei comunicării, prin rolul lor în (Perrot 1980: 70):

- raportul dintre locutor și conținutul mesajului său;
- organizarea raporturilor interpersonale ale comunicării – tipul textului și eventualele perspective de enunțare, inserarea secvențelor de vorbire directă sau prezența stilului indirect liber etc.;

- divizarea textului în paragrafe, parte dintr-un ansamblu, sau de dimensiuni extinse, ca tip de secvență: narativă, descriptivă etc. (Adam 1992: 21).

Semnificativ este că secvențele de dimensiuni reduse dintr-un text se află în legătură, fiind organizate și ierarhizate în funcție de tipul și finalitatea ansamblului discursiv (Perrot 1980:75), iar aceasta constituie un criteriu în selecția unor anumite semne în detrimentul altora și în identificarea funcțiilor punctuației.

Nu în ultimul rând, în cadrul enunțului, pentru structurile parantetice, aflate în nonraport cu verbul predicat și cu ceilalți termeni ai acestuia (Neamțu 2007:48), precum: construcții incidente, apoziții, vocative, interjecții, semnele de punctuație care le corespund devin mărci ale unei distanțe pe care locutorul dorește sau trebuie să o creeze între aceste secvențe și restul enunțului (Pop 2000: 12).

Similar, ele constituie puncte în care enunțul, în dimensiunea sa lineară, este întrerupt. Iar aici apar diferite *spații discursive*, fiecare conținând altă intenție auctorială și alt tip de operație discursivă, fiind purtătorul unei funcții discursive distincte (Pop 2000: 18). Așadar, semnele de punctuație marcatoare ale acestor segmente constituie punctele de trecere de la un nivel discursiv la altul, de la un spațiu la altul (Pop 2000: 14).

1.2. Despre mărcile discursive

În studiile mai recente referitoare la semnele de punctuație, acestea sunt văzute drept un sistem de sine stătător, coexistent și cofuncțional cu cel al mărcilor discursive, îndeplinind funcții similare acestuia.

Mărcile discursive sunt definite ca elemente dependente, ce îndeplinesc roluri diverse în text și care adesea „pun în paranteză” unități de vorbire ori textuale (Algouzi 2021: 1, *apud* Schiffrin 1987: 31).

Fiind similare unor „cuvinte de legătură”, funcția fundamentală este de a asigura coeziunea între segmentul pe care îl introduc și ceea ce se află înainte.

Însă funcțiile lor țin, cu precădere, de nivelurile pragmatic și discursiv, asigurând coeziunea și coerența textuală, întrucât, din punct de vedere sintactic sunt eliminabile fără ca structura (sintactică a) enunțului să sufere modificări (Algouzi 2021: 2). De aceea topica lor este variabilă, putând apărea oriunde în text.

Întrucât relaționează secvențe de text între ele, mărcile discursive pot avea diferite funcții pragmatico-discursive. Dintre ele putem aminti (Pop 2005: 2007): inițiatori de replică (*deci, păi*), ponctuanți (*așa, ei bine, și gata*), mărci enumerative (*și nu știu ce, și așa mai departe*), de (re)formulare (*adică, de fapt*), de continuare discursivă (*și*), de atenție (*știi, uite*), de tematizare (*iar, à propos de* și în versiunea *apropo*), de justificare (*pentru că*), de contestare (*da', dar*).

1.3. Al treilea sistem – conectorii

Cu rol similar mărcilor discursive, conectorii sunt cuvinte sau grupuri cu funcție de legare sintactică și semantică a două unități (propoziții sau termeni ai acestora), pe care le așează totodată într-o ierarhie structurală (DȘL 1997: 90). Ei constituie un sistem cu numeroase elemente, nu foarte omogen (Zafiu 1989: 318).

Pentru cititorii unui text, conectorii marchează, în structurile de suprafață (Fayol, Abdi 1990: 170), relațiile dintre enunțuri și/sau termeni ai acestora care, la rândul lor, constituie reprezentări mentale ale relațiilor dintre obiectele sau evenimentele descrise.

Întrucât clasa conectorilor este extinsă, membrii ei pot fi grupați în funcție de diferite criterii. Astfel, după rangul elementelor legate, conectorii pot fi coordonatori sau subordonatori. Privitor la tipul de relație dintre acestea, pot fi identificate varii tipuri de conectori, de la cei de conjuncție *(și)* opuși celor de disjuncție (*dar, iar, însă, ci*), la cei de implicație/condiție (*dacă.., atunci*...), de consecință, de concesie ori la cei temporali (*după, apoi, după aceea, după ce*), care exprimă succesiunea acțiunilor într-o narațiune (Favart 2005: 308).

Similar, în interiorul acestor categorii pot fi identificate alte subtipuri de conectori, în funcție de rolul lor pragmatic De pildă, între conectorii temporali, unii ca *deodată, imediat...* întrerup continuumul textual, iar alții precum *în timp ce, simultan etc.* sunt utilizați pentru redarea ideii de simultaneitate a două acțiuni (Favart 2005:308).

Privitor la conectorii de negație (*da, nu, aș, ba da, ba nu* etc.) părerile sunt împărțite; unii lingviști atestându-le existența (DȘL 1997: 91), în timp ce alții îi consideră pro-fraze (Zafiu 1989: 317).

De asemenea, poate fi identificată o categorie aparte de conectori, care funcționează la nivelul secvențelor textuale sau, mai rar, a textului în ansamblul său, numiți *conectori pragmatici ai conversației* (Zafiu 1989: 317) (*păi, de, unde, ia, eh, e* și variante ale acestora). Unii dintre aceștia se află, considerăm noi, la conjuncția dintre două sisteme; cel al mărcilor discursive și cel al conectorilor.

2. Relațiile dintre sisteme și scriere

Cele trei sisteme, punctuația, conectorii și mărcile discursive se întrepătrund în structurarea continuumului textual. Opțiunea pentru și întrebuințarea elementelor din aceste sisteme sunt în strânsă legătură cu planificarea, elaborarea și progresia textului (Favart 2005: 306), și, totodată, cu coerența și coeziunea, două concepte-cheie privitoare la acesta.

Coerența este ansamblul reprezentărilor cognitive referitoare la text (Favart 2005: 306), în timp ce *coeziunea* constă în transpunerea acestora prin mijloace lingvistice, cu precădere gramaticale.

Sistemele îndeplinesc funcții asemănătoare în text, constituind „indici” de lectură și înțelegere a lui (Favart 2005: 311), punctuația prin segmentarea în și organizarea unităților de sens, conectorii și mărcile discursive prin stabilirea de legături între secvențe, prin progresia tematică și realizarea unei ierarhii între secvențele textuale etc.

Pe lângă dimensiunea lineară a textului, în producerea de mesaje scrise sunt semnificativi și alți factori:

- Contextul – dat de conjuncția unor factori precum: destinatarul, canalul de transmitere, situația de comunicare, finalitatea, resursele disponibile etc.;
- Genul discursiv – reprezentat de caracteristicile externe ale situației, dar și de structurarea internă a textului (Moirand 2003: 4);
- Tipul de lectură și viitoarea lui receptare – caracteristicile textului; întrucât un text scris pentru lectura silențioasă va fi diferit de unul scris pentru lectura cu voce tare, fiecare dintre acestea având particularități proprii.

3. Producerea de texte la vorbitorii nonnativi

Făcând parte dintre activitățile de producere, scrierea are o importanță majoră în multe domenii academice și profesionale (CEFR 2018: 61). Fiind interconectată cu competențele de receptare și cu cea lingvistică, producerea de mesaje scrise presupune antrenarea unor strategii de producere precum planificarea, compensarea și strategiile reparatorii (CEFR 2018: 68). În egală măsură, etapa de planificare este mai lungă decât la alte competențe. Progresul se dobândește mai degrabă prin învățare și experiență (CEFR 2018: 61).

În cazul românei ca limbă străină (Platon 2011: 68), studenții, care au constituite noțiunile lingvistice și mecanismele gândirii în limbile materne, deci posedă sistemele lingvistice aferente acesteia, trebuie să își însușească noi sisteme verbale care vor coexista cu cele deja existente. De la un nou alfabet, la conceptualizarea diferită a lumii prin limbaj, procesul de învățare a unei limbi poate aduce dificultăți și provocări. Iar acestea se manifestă, adesea, în competențele productive. Transferurile și interferențele între limbile materne și cea țintă sunt doar câteva dintre aceste probleme care influențează producțiile scrise, de la nivel lexical, până la cel lingvistic ori textual. Întrucât scrisul este un proces-rezultat (Platon 2011: 68) complex ce presupune o serie de pași printre care adunarea/accesarea informațiilor, planificarea, organizarea și autoevaluarea/corectarea, semnificativi sunt câțiva factori referitori la profilul studenților luați în calcul pentru prezentul studiu printre care:

- faptul că vorbitorii știu scrie în limba maternă, așadar, e important să vedem dacă pot transfera strategiile și mecanismele cognitive din limba maternă în limba română (Moirand 1979: 176);
- experiența anterioară în redactarea diferitelor tipuri de texte funcționale sau nu (emailuri, CV-uri, dar și compuneri pe diferite teme ori eseuri etc.);

- vârsta, și anume faptul că este vorba de adulți, cu vârste cuprinse între 17 și 40 de ani;
- cadrul în care este însușită limba – în cazul de față, limba este însușită în două contexte, de importanță egală; pe de o parte, vocabularul și normele limbii standard sunt învățate într-un cadru instituționalizat, la cursurile de limba română, dar și în „baia de limbă”, prin faptul că studenții trăiesc în România, unii dintre ei lucrând ori având prieteni/vecini etc. români. Prin urmare, în cazul lor limba este însușită atât conștient, cât și inconștient;
- interlimba, definită drept „sistem lingvistic structurat după reguli proprii, care nu aparțin nici L1, nici L2” (Platon 2015: 531), aflat în continuă transformare, cu alte cuvinte limba folosită în clasă, în procesul de învățare a limbii-țintă;
- reducerea graduală a „opacității textului”, cauzate de lipsa resurselor lingvistice, deci apropierea interlimbii de limba-țintă (Platon 2015: 531).

4. Ce și cum studiem?

Cum am văzut, scrierea este nu doar o competență, ci și un proces complex ce poate îmbrăca mai multe forme de manifestare (CEFR 2018: 61-71) precum: scrierea creativă, compuneri, texte funcționale, interacțiunea scrisă, unde putem încadra mesajele, emailurile ori corespondența de diferite feluri.

De aceea pentru a realiza un tablou cât mai apropiat de realitate, ne-am gândit la constituirea unui corpus de 31 de producții scrise ale unor studenți din anul pregătitor. 24 dintre ele au fost redactate în cadrul examenului de nivel B1, iar 7, la puțin timp după promovarea acestui examen. Mostrele alese fac parte din ambele categorii de texte, atât din scrierea creativă (eseuri cu tematică variabilă: obiective turistice importante din țara lor, profesia preferată, dar și eseuri argumentative pentru viața la țară și eseuri pornind de la afirmația „Cursurile organizate online sunt mai interesante și mai eficiente decât cursurile organizate față-în-față”), cât și din categoria interacțiunii scrise, și anume, e-mailuri și scrisori.

Studenții cărora le aparțin provin din diferite țări (Guinea, Maroc, Liberia, Franța, Algeria, Pakistan, Turkmenistan, Egipt, Albania), neavând, la data începerii anului pregătitor, cunoștințe de limba română. Ei sunt adulți, cu vârste cuprinse între 18 și 40 de ani, provenind din culturi diferite, cu limbi materne diferite.

Învățarea românei a avut loc nu numai conștient, în cadru instituționalizat, ei studiind anterior examenului structura acestor tipuri de texte, ci și inconștient, în cadru informal, întrucât trăiau în România. La momentul redactării textelor, ei parcurseseră deja, cu aproximație, un semestru și jumătate de limba română și promovaseră examenele de nivelurile A1 și A2.

Analiza acestor producții scrise a vizat câteva aspecte:

- Ocurența și frecvența semnelor de punctuație, a conectorilor și a mărcilor discursive;

- Valorile expresive ale semnelor de punctuație (dacă coincid cu cele din limba standard sau apar unele inovații);
- Semnele de punctuație ca parte a convențiilor de redactare a corespondenței scrise;
- Modalități de organizare a informației (în tematizare și focalizare) – prezența semnelor de punctuație, a tematizatorilor etc.;
- Raportare la mesaj, la finalitatea acestuia și la destinatar (construirea subiectivității autoriale, strategiile de angajare a interlocutorului etc.);
- Funcții ale punctuației și ale conectorilor în progresia tematică/ dezvoltarea textului.

5. Rezultate

5.1. Semnele de punctuație

În învățarea românei ca limbă străină, accentul nu cade pe achiziția punctuației în particular, aceasta fiind, mai degrabă, o parte a competenței ortografice. Dezvoltarea ei se face integrat, în cadrul competenței lingvistice, de multe ori, normele punctuației fiind transferate din limba maternă (de aici și unele erori în utilizarea unor semne de punctuație, a scrierii cu majuscule ori a delimitării paragrafelor, pentru studenții ai căror limbă maternă nu întrebuințează ori întrebuințează diferit aceste concepte).

În achiziția scrierii și dezvoltarea competenței aferente, punctul și virgula sunt semnele cel mai frecvent, dacă nu exclusiv, întâlnite (Favart 2005: 316). Întrebuințarea lor în aproape toate limbile, cu funcții și valori similare, face mai ușor transferul în română, chiar și la niveluri inferioare de limbă, ceea ce rezultă în utilizarea lor (majoritar) corectă.

Acest lucru se confirmă în textele analizate de noi, punctul și virgula fiind prezente, fără excepție, în toate.

În plus, în producțiile scrise analizate, apar:

- Semnul întrebării [?] – în 6 texte;
- Semnul exclamării [!] – în 4 texte;
- Ghilimelele românești [„”] – în 2 texte;
- Linia de pauză [-] – în 2 texte;
- Două puncte [:] – în 2 producții.

Încă de la începutul învățării scrierii în limba română, **punctul** este semnul privilegiat, reprezentând un „arhiponctem” (Favart 2005: 316), utilizat, în general, pentru marcarea finalului enunțului. Însă, în unele cazuri, el este folosit în locul altor semne (de exemplu, cu funcție similară punctului și virgulei), fragmentând enunțul.

De exemplu: *Dupa parerea mea cea mai frumuasă meserie este să fii doctor. Pentru că ajută oamenii.* sau

Dezavantajele sunt că este multă munca.și ai puțin timp cu familia ta. Exista și riscul să te îmbonavești. Posibilitatea îmbolnăvirii.

Similar, **virgula** este prezentă în toate producțiile scrise analizate. Funcțiile ei derivă din regulile de utilizare, apărând în enumerări (*... acasă avem telefonul, calculatorul și multe alte distracții*), după conectori (*Așadar, când au avut curs organizat față-în-față...* sau *În concluzie, pentru mine este mai eficiente și mai interesante când avem cursurile organizate față-în-față...*) ori, în corespondență, în contextele dictate de rigorile acestora.

În unele lucrări, ea este utilizată conform normelor ortografice din limba română, înainte de conjuncțiile *dar, iar, însă* (puține) sau de *pentru că* ori *fiindcă* (în mai multe cazuri).

Însă, cum la nivelul B1, odată cu introducerea elementelor de sintaxă, sunt predate câteva noțiuni privitoare la ierarhizarea termenilor în enunț, de pildă, apoziționarea, în producțiile analizate, folosirea virgulei este motivată sintactic, adeseori marcând apoziții ori construcții incidente (*Avantajele acestei profesii sunt că ajută oamenii, îi tratează.*). Aceste construcții, aflate practic într-un „nonraport" (Neamțu 2007: 48) cu verbul predicat și cu ceilalți termeni ai enunțului, sunt separate de acesta prin virgulă, fiind parte a unui plan distinct al comunicării. Așadar, în aceste cazuri, virgula constituie un punct de trecere de la un plan enunțiativ la altul (Pop 2000: 11). De asemenea, întrucât apozițiile sunt explicative, ele implică lărgirea perspectivei prin informația adițională pe care o aduc.

În câteva situații, virgula asigură continuitatea discursivă, înlocuind o conjuncție eliptică, de pildă, pe „și" în *Majoritatea râurilor au sursa în această regiune, este considerat castelul din Africa de Vest.*

De asemenea, ea apare, probabil intuitiv, și în situații ce presupun modificarea topicii și antepunerea subordonatei (*Dacă ne cunoaștem una pe alta, vom progresa mai repede în cursul de limba română.*) ori emfaza unui anumit segment.

Nu în ultimul rând, virgula apare în tematizare, marcând schimbarea ideii, ca în: *Există munți, natură și plajă, acele locuri arată minunat.*

În producțiile analizate, semnele întrebării și exclamării au caracter expresiv, pe de o parte, marcând subiectivitatea auctorială și, pe de alta, corelând secvența textuală cu intenția comunicativă și cu situația de comunicare. Așadar, prin funcțiile lor, ele se înscriu atât în nivelul micro, cât și mezzo.

Semnul întrebării este utilizat atât pentru captarea atenției destinatarului și în reliefarea segmentului respectiv, ca în: *Dar ce studenții prefera?* sau *De ce eu iubesc această profesie? Pentru că în această profesie tu vei învăța ceva nou în fiecare zi.* cât și cu funcție de apel, ca adresare directă către destinatar: *Ce orașe ar fi bune de vizita? Ai călătorit cu mașina, avionul sau trenul? Unde ai stat? La un hotel? Pentru cât timp ai stat acolo?*

Similar, **semnul exclamării** are valoare emfatică, marcând și evidențiind atitudinea scriptorului cu privire la subiectul textului, ca în: *În al doilea rând, cursurile online nu sunt interesanți deloc!*

În ceea ce privește **ghilimelele**, acestea sunt folosite pentru marcarea titlurilor, de exemplu: *La ora 12.00 facem un curs: „Cum să pregateasca mâncarea pe BBQ”* ori a unor elemente denumite convențional. Acest mod de întrebuințare își are rădăcinile în normele ortografice, cel mai probabil predate la cursuri.

Privitor la denumirile resimțite drept convenționale și utilizate între ghilimele, ca în: *În concluzie, cursurile „reale” sunt mai pedagojice și neplictisitoare decât cursurile „virtuale”,* semnul este expresia unei distanțări a locutorului față de aceste elemente.

Nu în ultimul rând, **linia de pauză** și cele **două puncte** au funcții similare, de marcare a unui segment explicativ, a unui exemplu ori a unei enumerări. Ele fragmentează enunțul, anticipând prezența unui element adesea parantetic, fiind o expresie a trecerii la alt plan discursiv, similar cu rolul pe care li-l atribuie vorbitorii români.

De pildă: *Cum ar fi: dacă pune camera închisă și pe silența, participația ta scăzută.*

Sau: *În jurul Plovdivului se organizează evenimente culturale – muzică tradițională, folclor tradițional, mâncarea tradițională, etc.*

În producțiile analizate, punctuația reprezintă adesea un auxiliar al topicii și o marcă a ierarhiilor sabilite în enunț și mai rar, o expresie a subiectivității ori a atitudinii celui care scrie. Însă aceste funcții nu sunt întotdeauna intuite, ca în cazul vorbitorilor nativi, fiind, mai degrabă, ori învățate (apoziția), ori transferate din limbile materne pentru a „umple” niște tipare mentale deja formate.

5.2. Coerența și progresia tematică

Complementare și cu funcții similare în organizarea și elaborarea textelor sunt mărcile discursive și conectorii, două sisteme disjuncte, dar și cu elemente comune. Cel mai adesea mărcile discursive vizează limba vorbită, îndeplinind diferite funcții în secvențele discursive ori în ansamblul acestuia, în timp ce conectorii sunt legați de aspectul scris al limbii. Însă, în învățarea limbii române, nu se poate face o delimitare strictă între aspectul scris și cel vorbit al (inter)limbii, acestea cel mai adesea coincizând.

Întrucât învățarea limbii se face majoritar în cadru instituționalizat, ambele aspecte, cel puțin până la nivelul B1 vor reprezenta limba standard. Iar studenții vor utiliza, în scris, mărci discursive și în vorbire, unii conectori învățați în clasă.

Ulterior, cu precădere în cazul studenților care utilizează româna zilnic, având contact mai mare cu vorbitorii nativi, vorbirea începe să fie influențată de colocvial, informal, iar scrisul capătă unele trăsături specifice.

De aceea, în cadrul acestui articol, nu am trasat o delimitare clară între cele două sisteme, ci am încercat urmărirea elementelor cu cea mai mare frecvență din ambele.

Așadar, mărcile discursive predominante sunt cele de:

- justificare – adesea conectorii specifici nivelurilor inferioare sunt utilizați firesc și cu ușurință (*pentru că, fiindcă*), însă unii studenți vor încerca întrebuințarea și altora, specifici nivelului (*căci, deoarece*);
- tematizare (*iar, era special și nou..., pentru a...);*
- inițiere (*după părerea mea..., prima oară, mai întâi*);
- continuitate discursivă (*și* – cea mai frecventă; *de asemenea; în plus, apoi, după, după aceea*);
- contestare a celor menționate anterior (*dar, însă*);

Când ne raportăm la conectorii din producțiile scrise analizate, observăm locul privilegiat acordat conjuncției „și” care, la fel ca punctul și virgula apare în toate lucrările. Fiind printre primele învățate, alături de „dar” și „iar”, este însă utilizat cel mai natural.

Ca în cazul mărcilor discursive, conectorii simpli, precum: *dar, pentru că, dacă, deși, apoi, după, după ce, după aceea, sau,* învățați primii și cu cea mai mare frecvență atât în limba scrisă, cât și vorbită apar cel mai des în texte. În funcție de sens, ei asigură relațiile de bază între termenii aceluiași enunț ori între enunțuri învecinate din aceeași secvență. Fie că e vorba de enumerare, de justificare ori de ordonarea unui set de acțiuni (de exemplu, planul pentru cele două zile la școala de vară), ele asigură organizarea și coerența textului, cu mijloace de bază, formând ceea ce în termeni informali se numește „firul roșu” al textului.

La acest nucleu, unii studenți adaugă și alți conectori, specifici nivelului B1, pentru a nuanța, ordona ori conecta ideile între ele.

Printre aceștia, pe de o parte, apar cei precum: *însă, chiar dacă, totuși, cu toate că, din cauza, prin urmare, așadar, iar pe de alta, în legătură cu,* conectorii legați de structura eseului argumentativ, de exprimarea opiniei ori exemplificare: *în opinia mea, în primul rând, în al doilea rând, în concluzie, de exemplu*.

În unele lucrări, aceștia din urmă au fost substituiți de variante cu funcții similare, precum*: mai întâi, referitor la, în final, prin urmare, de aceea, așadar* etc.

Aceste tipuri de conectori realizează o coerență superioară a textului, asigurând logica și coeziunea dintre idei, ceea ce duce la o comprehensiune mai bună și mai de detaliu a acestuia.

Totodată, legat de modalitatea de producere și de emfaza anumitor idei, ne putem raporta și la organizarea informațională a enunțurilor.

Așadar, în producțiile scrise analizate, tematizarea este realizată prin topică, cu semnele de punctuație ca marcă a schimbării ordinii cuvintelor sau prin mărci discursive și conectori ce anticipează introducerea unei noi idei.

De asemenea, semnele de punctuație funcționează și drept marcă a elidării unor conectori, ca în: *Copii vor poate sã avea timpul liber mai lungã , de exemplu dacă au ieșit dimineața acolo pot sa revenit acasã mai inante*

întrucât la oraș, pentru cã nu va fi trafic de mașinii, nu vor mai aștept, nu vor întarzie la școala, ***atunci vor caștigã mult timp.***

sau

Trebuie să spun că ca, cursurile online sunt....

Relativ la focalizare, principala strategie de realizare la acest nivel constă în plasarea focusului la începutul enunțului, ca în:

Este fuarte dificil pentru studenții care au curs... sau

În concluzie, că un student, care avut problemele respective, mă gândesc...

6. Concluzii

Rolul semnelor de punctuație, a conectorior și a mărcilor lingvistice este extrem de important în cadrul producțiilor scrise, deoarece, pe de o parte, asigură coerența și coeziunea lor, iar, pe de alta, asigură progresia informațiilor, atât la nivelul enunțului, cât și la cel al secvențelor și al textului ca ansamblu. Ele reprezintă mărci, dar și modalități prin care producțiile scrise sunt raportate la elementele situației de comunicare (intenție comunicativă- mesaj; cititor, context).

Având, în funcție de specificul fiecăruia, diferite roluri – sintactic, expresiv, pragmatic – ele vizează textul, atât în dimensiunea lineară a enunțului (micro), cât și la niveluri superioare (mezzo și chiar macro).

Totodată, ele constituie indici care ghidează lectorul în procesul de decodare, ducând la construirea unor reprezentări mentale și a comprehensiunii acestuia, conformă cu intenția scriptorului.

La nivelul B1 rolul și funcțiile celor trei sisteme în producțiile scrise încep să se diversifice, odată cu progresul în limbă al studenților, începând să se cristalizeze trăsături specifice pentru aspectul scris și cel vorbit al interlimbii lor.

Însușirea celor trei sisteme se face treptat și integrat, iar dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise este strâns legată de dezvoltarea competenței lingvistice și, implicit, de cea a celor trei sisteme.

Bibliografie

1. Adam 1992: Jean-Michel Adam, *Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue,* Paris, Nathan, 1992.
2. Algouzi 2021: Sami Algouzi, *Functions of the discourse marker So în LINDSEI-AR corpus*, ”Cogent Arts & Humanities”, 2021, 8:1.
3. Bailey 2003: Stephen Bailey, *Academic Writing. A practical guide for students*, Routlege Falmer, 2003.
4. Bălănescu 2001: Olga Bălănescu, *Texte și pre-Texte (Introducere în pragmatică)*, București, Editura Ariadna '98, 2001.
5. Beldescu 2004: George Beldescu, *Punctuația în limba română*, Ediția a III-a, revăzută, București, Editura Grammar, 2004.

6. DȘL 1997: Bidu-Vrănceanu, Angela, Călărașu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaș, Mihaela, Pană-Dinelegan, Gabriela, *Dicționar general de științe ale limbii*, București, Editura Științifică, 1997.
7. Catach 1980: Nina Catach, «La ponctuation», *Langue française. La punctuation*, no. 45, Larousse 17, rue de Monparnasse, Paris VI, 1980, p. 16-27.
8. CEFR 2001: *Common European Framework of Reference for Langauges: Learning, teaching, assessment, Modern Languages Division*, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001.
9. COMPANION VOLUME 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018, disponibil pe: https:// rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors2018/1680787989.
10. Dale 1991: Robert Dale, *The Role of Punctuation in Discourse Structure*, în *Working Notes for the AAAI Fall Symposium on Discourse Structure in Natural Language Understanding and Generation*, Edinburgh, Centre for Cognitive Science and Department of Artificial Intelligence, University of Edinburgh, 1991, p.13-14.
11. Favart 2005: Monik Favart, *Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte*, en Psychologie française, no. 50 (2005), 2005, p. 305-322, http://france.elsevier.com/direct/PSFR/.
12. Fayol, Abdi 1990: Michel Fayol, Herve Abdi, *Ponctuation et connecteurs: étude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions.* In: Charolles, M., Fisher, S., Jayez, J. (Eds.), Le discours. P.U.N., Nancy, 1990, p. 167–180.
13. Fayol, Abdi, 1988: Michel Fayol, Herve Abdi,"Influence of Script Structure on Punctuation", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 8, n₂ 3, 1988, p. 265-279.
14. GALR 2005: *Gramatica limbii române,* vol. II, Enunțul, București, Editura Academiei Române, 2005.
15. Moirand, Sophie 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, cap. I, p. 23-39.
16. Moirand 2003: Sophie Moirand, «Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?», présentée à la *Journée scientifique sur « les genres de l'oral»*, 18 aprilie 2003, 2003.
17. Neamțu 2007: G.G. Neamțu, *Teoria și practica analizei gramaticale. Distincții și... distincții*, Ediția a II-a, Pitești, Editura Paralela 45, 2007.
18. Perrot 1980: Jean Perrot, «Ponctuation et fonctions linguistiques», *Langue française. La punctuation, no. 45*, Larousse 17, rue de Monparnasse, Paris VI, 1980, p. 67 – 76.

19. Platon 2015: Elena Platon, *Reflexii asupra conceptului de „interlimbă”*, în vol. *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice*. *Omagiu profesorului G.G. Neamțu la 70 de ani*, Editura Argonaut și Editura Scriptor, Cluj-Napoca, 2015, p. 527-539.
20. Platon *et alii* 2011: Elena Platon, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea (coord.), *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar. RLNM: P1 – ciclul primar*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2011.
21. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, ClujNapoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
22. Pop 2000: Liana Pop, «„Passages à niveau(x)” ou les signes de ponctuation», *Studii și cercetări lingvistice,* an 51, nr. 1-6, 2000, p. 178-188.
23. Pop 2005: Liana Pop, *La grammaire graduelle, à une virgule près*, Peter Lang SA, Berne, Editions scientifiques européennes, 2005.
24. Rault 2014: Julien Rault, «La Ponctuation, du discours au texte. Ordre et désordre», *L'Analyse du discours. De la théorie à la pratique*, 2014, p. 135-150.
25. Vedenina 1980: Ludmila G. Vedenina, «La triple function de la punctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique», *Langue française*. *La punctuation, no. 45,* Larousse 17, rue de Monparnasse, Paris VI, 1980, p. 60 – 66.
26. Zafiu 1989: Rodica Zafiu, Cîteva *observații asupra conectorilor pragmatic din limba română*, în SCL, anul XI, nr. 3, p. 315-319, 1989, București, 1989.

Funcțiile comunicative în manualele de RLS (nivelul A1). Neajunsuri și eventuale soluții

Anca-Lorena Sacalîș
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Communicative functions in RLS textbooks (level A1). Shortcomings and possible solutions.* This article is situated within the relatively current orientations of language teaching and learning according to the communicative approach. While not claiming to cover this topic exhaustively, we would like to sketch the way in which the communicative approach has been adopted and adapted in Romanian as a foreign language textbooks. We have reduced our analysis to just one textbook, but it can be applied to others in a similar way. We have focused our attention on the way communicative functions are reflected in the activities proposed in the textbook, as well as in the general vision underlying the development of the textbook. Based on the conclusions we have drawn from the analysis, we have tried to offer some suggestions where we have noticed some shortcomings, general solutions that we hope will be the solution to some of the problems that the teacher might face in teaching. These solutions concern, on the one hand, the teaching-learning design that better fits the communicative model and, on the other hand, some immediate and practical solutions.

Keywords: *communicative functions, communicative approach, communicative functions, RFL textbooks, authenticity, backward design, level A1, curriculum*

0. Preambul

În cercetarea privind achiziția limbii a doua, teoreticienii, lingviștii și psihologii au formulat deseori teorii distincte, dacă nu chiar opuse. Urmarea firească a existenței unei palete largi de explicații pentru aceleași realități educaționale este aceea că, dacă există mai multe teorii ale achiziției, trebuie să existe la fel de multe metode de predare. Cu toate acestea, realitatea actuală ne demonstrează că profesorul nu este (și nici nu trebuie să fie) unidirecționat spre o anumită metodologie, ci el se pliează, în funcție de necesitățile lingvistice ale cursantului, pe cea mai potrivită metodă într-un moment specific. Nu numai profesorul e nevoit să facă acest transfer, ci până și materialele pe care acesta le utilizează la clasă (în special, manualele de limbă străină) servesc, deseori, drept scenă pentru mai multe abordări metodologice.

Dacă aruncăm o privire fugară asupra modului în care a fost privită predarea limbilor străine de-a lungul timpului, observăm o netă luare de poziție

împotriva tehnicilor și a strategiilor de lucru fosilizate deja, dar încă în vogă în anii '60 (Richterich *et alii* 1974: 14-15). Metoda comunicativă, tot mai des întâlnită, ia locul celei tradiționale, structuraliste (care se așază pe piedestalul rigorii gramaticale, în defavoarea unei limbi contextualizate și a unor abilități lingvistice mai generalizate).

1. Premise

Vom așeza, ca sinteză a celor ce vor urma, următoarea idee a Tatianei Slama-Cazacu: „Ipostaza fundamentală a limbajului este o situație de dialog" (Slama-Cazacu 1968: 58). Deși formulat acum mai bine de jumătate de veac, acest adevăr e greu de combătut, fiind, până în prezent, extrem de actual.

Cele mai multe dintre studiile moderne care au pus în discuție eficientizarea predării limbii române ca limbă străină/limbă nematernă vorbesc despre rolul profesorului în tot acest proces de achiziție. Concluzia acestor studii și premisa de la care pornim și noi este aceea că scopul ultim al unui profesor de limbă străină nu este acela de a-i face pe cursanți să învețe mecanic forme și reguli specifice limbii-țintă, ci mai degrabă de a-i „ajuta să devină capabili să extrapoleze cunoștințele achiziționate privitoare la modul de funcționare a sistemului limbii în comunicarea reală" (Braniște 2005: 48). Capacitatea cursantului de a adapta structurile preexistente și de a le recombina în funcție de situația de comunicare dovedește reușita învățării unei limbi străine.

2. Abordarea comunicativă în predarea RLS

Tendința ultimelor decenii este aceea de a da câștig de cauză abordării comunicative, care a combătut viziunea structurală predominantă a predării limbilor, inovând designul cursurilor și, implicit, al manualelor utilizate: „predarea comunicativă a limbilor marchează începutul unei schimbări majore de paradigmă în predarea limbilor străine în secolul al XX-lea, ale cărei ramificații continuă să se facă simțite și astăzi" (Richards, Rodgers 2001: 151). În esență, acest tip de abordare a deplasat obiectul principal al predării limbilor străine de la stăpânirea competențelor lingvistice (gramatica, vocabularul, pronunția etc.) la cel al dobândirii competenței comunicative. Această schimbare de paradigmă este descrisă concis, dar suficient de cuprinzător de către Larsen Freeman și Anderson (2011: 115): „Pe scurt, a fi capabil să comunici necesită mai mult decât competență lingvistică... – a ști *când* și *cum* să spui *ceva cuiva*".

În ce măsură influențează această tendință procesul propriu-zis de predare/de achiziție a RLS? Abordarea comunicativă nu rămâne doar la stadiul teoretic, ci se răsfrânge asupra practicii predării limbii. În termenii lui Richards și Rodgers (2001), „abordarea" este un concept general, care se referă la viziunea asupra învățării și predării. Această viziune se concretizează, mai apoi, în proiectarea materialelor și a programelor didactice, respectiv în

procedura pe care profesorul o va aplica la curs (și anume, tehnicile și gestionarea clasei în sine).

Schimbarea accentului către utilizarea limbii în „lumea reală”, în ceea ce privește metodologia și materialele, a condus la revizuirea viziunii noastre asupra limbii și a modului în care aceasta este utilizată și a manierei în care poate fi învățată și predată.

2. Funcțiile comunicative

Dat fiind faptul că nu există o metodă unică, „o rețetă ideală” de predare a limbilor străine, răspunsurile la cele trei întrebări fundamentale în predarea unei limbi străine – „Unde, cine, de ce?” (McDonough *et alii* 2003: 15) și, abia apoi, ce? – reprezintă tocmai varietatea de metode pe care profesorul trebuie să le pună în scenă la curs. De pildă, în cazul nostru, profesorul de RLS de la Anul pregătitor, deși a adoptat o metodă de lucru personalizată de-a lungul timpului, e nevoie să se adapteze, an de an, la cerințele, nevoile și profilul studenților cu care lucrează.

Cu toate acestea, deși există mici variabile odată cu fiecare generație, există un numitor comun al tuturor celor care își doresc îmbunătățirea nivelului de L2 și, totodată, un factor care oferă o anumită unitate și fluență cursului: tocmai ținta pe care aceștia o împărtășesc, și anume experimentarea limbii în uz.

Dincolo de memorarea conținuturilor gramaticale (de multe ori ostile), dincolo de posibilele erori lexicale sau sintactice pe care le-ar putea face, studentul este, înainte de orice, „un agent social”, care trebuie să comunice în situații dintre cele mai firești oricărui vorbitor: să solicite clarificarea unui enunț, să-și ceară scuze, să își exprime acordul/dezacordul, să își exprime sentimentele, să ofere indicații de orientare, să citească un ziar, să scrie un mesaj/un e-mail, să solicite un produs, să formuleze o reclamație și lista poate continua. Toate aceste activități stau sub umbrela funcțiilor comunicative, angrenând, bineînțeles, una sau mai multe competențe comunicative.

Există unele variații cu privire la ceea ce constituie exact competența comunicativă, în funcție de viziunile asupra naturii sistemului lingvistic și a funcțiilor sale (Hymes, 1972; Halliday, 1975; Wilkins, 1976). Încadrarea fiecărei funcții comunicative la nivelul aferent și descriptorii care detaliază măsura în care acestea pot fi realizate în fiecare etapă e recomandat să se facă în conformitate cu grilele puse la îndemână de Consiliul Europei. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL 2001) și mai recentul *Companion Volume* (2018) vin să confirme, într-o manieră cât se poate de oficială, că limba e mai mult decât o simplă traducere, mult mai mult decât o sumă de conținuturi și forme lexicale, gramaticale sau chiar sintactice. Aceste două documente-etalon așază vorbitorul în ipostaza de utilizator al limbii. Așadar, L2 devine, dintr-un simplu artefact, un vehicul de comunicare. Altfel

spus, achiziția unei limbi străine nu se face atât pentru a o ști, ci pentru a o utiliza în anumite contexte în viața reală, adică a ști ce și cât se poate face cu L2 în diferite etape de achiziție. Cele două documente sunt aplicabile tuturor limbilor, nu doar celor de circulație internațională, întrucât tratează, la modul general, contextele la care poate face față (într-o măsură mai mică sau mai mare) vorbitorul de L2 în viața reală, specificând și gradul de complexitate și demonstrând utilitatea unei limbi în îndeplinirea unor relații de comunicare cotidiene/mai puțin frecvente.

Dacă restrângem sfera de referință, *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii* 2023) tratează, în mod particular, specificul limbii române în ceea ce privește funcțiile comunicative, care servesc ca punct de plecare pentru stabilirea lexicului, a structurilor morfosintactice necesare pentru îndeplinirea acestor funcții, a tipului de discurs vizat etc., după cum menționează Elena Platon în introducerea acestui ghid:

> „Având în vedere că obiectivul fundamental al studierii oricărei limbi îl constituie formarea competențelor de comunicare orală și scrisă în limba-țintă, devine evident faptul că perspectiva comunicativ-funcțională este singura în măsură să dicteze structura unui asemenea material.” (Platon *et alii* 2023: 7)

Instrumentele pe care autorii de manuale le au la dispoziție în prezent sunt, așadar, suficiente pentru a putea proiecta un material care să corespundă nevoilor reale de comunicare ale cursanților. Rămâne, însă, de văzut câte dintre concluziile trasate în aceste instrumente se oglindesc, cu adevărat, în manualele cu care lucrăm la curs.

3. Posibile neajunsuri ale unui manual de RLS

Este de la sine înțeles că manualul, ca unul dintre principalele ghiduri de orientare a cursantului în limba (și cultura) a doua, a fost întotdeauna principalul mijloc de (auto)învățare și reprezintă, prin urmare, una dintre provocările constante și întotdeauna actuale în educație.

Când vine vorba de elaborarea unui astfel de manual, condiția indispensabilă pe care trebuie să o îndeplinească este aceea de a atinge un echilibru corect între nevoile cursanților și cerințele specifice stabilite în curriculum. În același timp, la fel ca profesorul, cartea de curs poate fi privită, în termenii lui McDonough, ca un intermediar între limba-țintă și cursant (McDonough *et alii* 2003: 16).

Evaluarea manualelor pe care o propunem de această dată nu se referă la calitatea grafică, claritatea formulării enunțurilor și a itemilor, transparența indicațiilor oferite profesorilor care utilizează materialele ș.a. Aceste caracteristici sunt colaterale demonstrației noastre și nu influențează (decât, poate, într-o foarte mică măsură) rezultatele analizei de față. Examinarea pe care o vom face este una axată pe integrarea funcțiilor comunicative în procesul de predare-

învățare, respectiv pe organizarea materialelor utilizate și a conținuturilor vizate în cadrul fiecărei unități. Toată această evaluare se va situa într-o legătură (totală sau, uneori, doar parțială) cu obiectivele expuse pe coperta manualului sau în introducerea elaborată de către autori.

3.1. Perspectiva autorilor manualului de RLS

Considerăm utilă scanarea introducerii, întrucât aceasta oferă, de cele mai multe ori, răspunsuri la următoarele întrebări-cheie:

a) Cui i se adresează manualul și, implicit, care e nivelul de limbă vizat?

b) Care e abordarea didactică adoptată în manual?

c) Care sunt principiile de organizare a conținuturilor?

Vom lua, spre analiză, *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, elaborat de către Elena Platon, Ioana Sonea și Dina Vîlcu, membri ai Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca). Publicat în 2012 într-o primă ediție, manualul a fost retipărit în 2019, cu câteva mici modificări, care nu aduc, însă, schimbări substanțiale în ceea ce privește maniera de lucru urmărită inițial.

a) Cui i se adresează manualul și, implicit, care e nivelul de limbă vizat?

Răspunsul la această întrebare este unul foarte obiectiv, anunțat, încă din primele rânduri, de către autorii manualelor:

> „...celor interesați de predarea-învățarea limbii române ca limbă străină: profesori și studenți, deopotrivă. Mai exact, lucrarea se adresează celor care doresc să predea sau să-și însușească structurile limbii române specifice nivelurilor de competență lingvistică A1 și A2, aferente *Cadrului european comun de referință* (CECR).” (Platon *et alii* 2012: 7)

Se cuvine să facem, la acest punct, următoarea mențiune, relevantă pentru analiza cât mai obiectivă a manualului: materialele-ghid care au fost utilizate în selectarea conținuturilor și în stabilirea profilului vorbitorilor de nivel A1 și A2 acoperă lista enumerată de către noi în introducerea acestui studiu, excepție făcând *Companion Volume*, care a fost publicat mult după apariția acestui manual. Dat fiind faptul că autorii manualului au pornit la drum fără a avea bagajul de informații pe care îl pune la îndemână acest ghid, e de apreciat încercarea lor de a-și croi drumul pe un traseu foarte slab marcat sau pe care ei înșiși l-au marcat, ca pionieri în această direcție (a se vedea Platon *et alii* 2023).

b) Care e abordarea didactică adoptată în manual?

Deși manualul se dorește a fi conceput după modelul comunicativ, atașamentul încă puternic pe care îl avem pentru structurile gramaticale este resimțit și aici, din primele pagini: „propunem unități de învățare lungi, organizate în jurul unei categorii gramaticale de bază, asociată celei mai

potrivite teme” (Platon *et alii* 2012: 8). Această mărturisire se va oglindi, în cele din urmă, în proiectarea unităților didactice.

c) Care sunt principiile de organizare a conținuturilor?

În strânsă legătură cu cele menționate anterior și ținând cont că abordarea atrage după sine, bineînțeles, o anumită proiectare, autorii plasează manualul în zona eterogenului, oferind un spațiu mai larg comunicării:

> „principiul general de care am ținut cont în organizarea întregului material a fost [...] repartiția echilibrată a celor patru competențe de comunicare (de receptare – înțelegere după ascultare/după lectură – și de producere – producerea orală/scrisă), clădite, de bună seamă, pe competența lingvistică (gramatica și vocabularul). Căci, adoptând modelul comunicativ, nu am neglijat nicidecum structurile gramaticale, ci am încercat să le asociem în mod natural cu o anumită arie tematică și cu acte de vorbire aferente acelei sfere, astfel încât tema propusă să permită exersarea categoriilor gramaticale în situații de comunicare cât mai autentice”. (Platon *et alii* 2012: 9)

Înțelegem, așadar, din cele amintite anterior, că manualul dorește să brodeze competența lingvistică pe un fundal comunicativ, încercând să găsească un echilibru cât mai mare între acestea.

3.2. Cuprinsul manualului

Încă de la primele vehiculări ale termenului de „abordare comunicativă”, s-a pus în discuție maniera de organizare, de stratificare și de corelare a funcțiilor comunicative și a noțiunilor gramaticale/lexicale pe care le reclamă aceste funcții.

Pornind de rezultatele obținute în urma proiectului de realizare a *Descrierii minimale a limbii române* și aplicând, mai întâi sub formă de suport de curs, unitățile cuprinse în manual, echipa de autori/profesori din cadrul Facultății de Litere (UBB, Cluj-Napoca) a ierarhizat noțiunile gramaticale și lexicale pe care un vorbitor străin și le poate însuși la nivelurile inferioare.

Limbajul „din lumea reală” nu funcționează însă în vid, iar acesta este un alt palier important și indispensabil al abordării comunicative. Atunci când dăm un sfat, o facem în relație directă cu cineva, în legătură cu ceva și pentru un anumit motiv. De pildă, dacă suntem invitați, această acțiune e realizată de către cineva, pentru a face ceva sau a participa la ceva.

Așadar, pe lângă discuțiile despre funcția și forma limbii, există și alte dimensiuni ale comunicării care trebuie luate în considerare pentru a ne oferi o imagine mai completă: subiectul, cadrul/contextul în care se realizează comunicarea, respectiv rolul persoanelor implicate (McDonough *et alii* 2003: 26).

Toate aceste trăsături sunt suficient de transparente în cuprinsul manualului pe care îl analizăm în cadrul acestui articol, după cum se poate vedea în cuprinsul de mai jos (Fig. 1 și 2 – reprezintă un tabel dispus pe două pagini, așadar trebuie parcurse, pe orizontală, toate coloanele aferente unităților):

a. subiectul unității este reprezentat de titlul fiecărei unități: *Bine ați venit!, Despre noi, Casă, dulce casă!* etc., care este suficient de transparent atât pentru profesor, cât și pentru studenți, fiind exprimat într-o microlimbă adecvată nivelului la care se află cursantul în acel stadiu de învățare;

b. noțiunile lexicale sunt comasate în coloana care rezumă vocabularul vizat: *formule de salut, date personale, vremea, zile, luni, anotimpuri* etc.;

c. noțiunile gramaticale reprezintă o categorie distinctă: *pronumele personal, adverbe de loc, pronumele negative* etc.;

d. competențele de receptare/producere a textului oral/scris menționează, explicit, care sunt tipurile de contexte vizate: *dialogul introductiv, convorbirea telefonică*, etc.;

e. datele referitoare la rolul pe care vorbitorul trebuie să îl îndeplinească în cadrul ficării situații de comunicare nu sunt menționate explicit, însă pot fi subînțelese.

Unitatea	*Titlul*	*Vocabular*	*Gramatică*	*Ascultare*
1. *p.15-32*	*Bine ați venit!*	*Formule de salut* *Date personale (nume, naționalitate)* *Continente, țări, orașe* *Zile, luni, anotimpuri* *Vremea* *Obiecte din clasă*	*Pronumele personal* *Verbul „a fi”* *Adverbe de loc* *Pronumele negative* *Prepoziții cu acuzativ: pe, în etc.* *Articolul nedefinit* *Conjuncții*	*Dialogul introductiv:* *Convorbirea telefonică:*
2. *p.33-46*	*Despre noi*	*Date personale (vârstă, adresă, profesie)* *Cumpărături* *Exprimarea timpului (limite temporale, ora)*	*Verbul „a avea”* *Numeralul cardinal* *Prepoziții*	*Identificarea de informații specifice*
3. *p.47-62*	*Casă, dulce casă!*	*Casa* *Camere* *Obiecte de mobilier* *Obiecte de toaletă* *Locații geografice*	*Substantivul plural* *Pronumele interogativ* *Numeralul cardinal* *Articolul nedefinit plural* *Adverbe de timp* *Conjuncții*	*Conversația telefonică: completare cu informații specifice*
4. *p.63-78*	*O zi liberă!*	*Activități pentru timpul liber* *Aproximarea orei*	*Verbul: indicativ prezent (verbele cu final în -a,- i și- î)* *Adjectivul pronominal negativ* *Adverbe de timp* *Numeralul adverbial*	*Potrivire multiplă: persoane și activități*
5. *p.79-94*	*Poftă bună!*	*Mâncare și băutură* *Obiecte din bucătărie* *Unde cumpărăm mâncare, unde luăm masa*	*Articolul definit* *Mult/puțin/tot* *Verbe neregulate* *Verbul „a-i plăcea”* *Dativ cu nume proprii* *Forme accentuate de dativ*	*Alegere multiplă* *Selectarea de informații* *Completarea cu informații specifice*
6. *p.95-112*	*Vacanță!*	*Vacanțe* *Destinații de vacanță* *Cazare* *Călătorii* *Mijloace de transport*	*Verbul: indicativ prezent (verbele cu final în -eși -ea)* *Adverbe de frecvență* *Adverbe de timp*	*Dialogul: planuri* *Exprimarea opiniei*
7. *p.113-124*	*O zi din viața mea*	*Programul zilnic* *Igiena personală*	*Verbul: diateza reflexivă* *Pronumele reflexiv în acuzativ* *Adverbe iterative* *Adverbe durative* *Conectori temporali*	*Conversația ocazională: alegere multiplă*
8. *p.125-142*	*Cine suntem, cum arătăm, ce purtăm...*	*Familia* *Îmbrăcăminte și încălțăminte* *Culori* *Calități fizice și psihice*	*Adjective cu patru, trei, două terminații* *Adjective cu o formă* *Adjective și pronume posesive* *Nume de persoane în genitiv*	*Selectarea de informație, A/F*

Fig. 1. ***Unitățile aferente primului nivel de limbă (A1), prima parte,***
Extras din cuprinsul *Manualului de limba română ca limbă străină (RLS). A1*-*A2*
(Platon *et alii* 2012: 4)

	Vorbire	Citire	Scriere
completarea cu informații specifice *mulțumiri și scuze*	*Conversația introductivă: cum ne prezentăm*	*Prezentarea personală*	*Prezentarea personală* *Descrierea camerei/biroului*
	Dialog: la cumpărături *Alegerea unui cadou*	*Descrierea personală*	*Documente personale* *Formularul de înscriere* *Descrierea persoanei*
	Dialog: apartament pentru închiriat *Concurs de memorie: descrierea camerei*	*Anunțuri: închirierea unui apartament*	*Anunțul: închirierea unui apartament*
	Interviul: activitățile zilnice *Invitația la cinema*	*Agenda zilei*	*Agenda pentru vacanță*
	Exprimarea opiniei, a acordului și a dezacordului *Dialog: la restaurant*	*Meniul* *Obiceiuri culinare* *Narațiune cu dialog inclus*	*Lista de cumpărături (alimente)* *Obiceiuri alimentare*
de vacanță *despre diverse activități*	*Chestionarul: destinații de vacanță și mijloace de transport* *Dialog: „Planuri de vacanță”*	*Dialog: vacanțe* *Cartea poștală* *Ilustrata* *Anunțul publicitar*	*Cartea poștală*
	Joc de rol	*Descrierea programului zilnic*	*Scrisoarea*
	Dialog: familia mea *Descrierea persoanei (caracteristici fizice și psihice)*	*Descrierea familiei* *Obiective turistice*	*Descrierea persoanei*

Fig. 2. ***Unitățile aferente primului nivel de limbă (A1), a doua parte,***
Extras din cuprinsul *Manualului de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*
(Platon *et alii* 2012: 4)

3.3. Conținutul propriu-zis al unei unități de învățare

În ceea ce privește componența propriu-zisă a manualului, conținutul său cel mai relevant și care ajunge cel mai aproape de cursant, ne vom opri asupra unei singure unități de învățare: *Casă, dulce casă*!, care e concepută pentru a se plia pe bagajul de cunoștințe al unui student care a parcurs deja în jur de 40 ore de curs.

Pentru a oferi un grad cât mai înalt de transparență întregului proces de predare-învățare, autorii au urmat câteva linii călăuzitoare, care acoperă manualul în integritatea sa. Una dintre aceste linii, care ne servește în cadrul acestui studiu, se referă la „stabilirea clară a obiectivelor fiecărei unități, formularea lor într-un limbaj accesibil cursanților și introducerea acestora într-o casetă, pe prima pagină” (Platon *et alii* 2012: 9).

În deschiderea celei de-a treia unități, autorii așază o listă de subiecte și noțiuni care urmează a fi predate, deci (din punctul de vedere al studentului și

nu numai) și evaluate. Focusul nu cade, așa cum ar fi firesc unei abordări comunicative, pe relațiile de comunicare care sunt relaționate de tematica propusă, ci înmagazinează o serie de noțiuni gramaticale și lexicale, alături de un metalimbaj, e adevărat, minimal.



Fig. 3. ***Extras din unitatea 3. „Casă, dulce casă!”***
(Platon *et alii* 2012: 62)

Analizând activitățile pe care unitatea le propune, observăm că aceasta abundă în exerciții structurale, exerciții cu tipar repetitiv sau exerciții lexicale. Competența comunicativă este, așadar, trecută într-un plan secund, în timp ce importanța alocată formelor de plural și genurilor (care, firește, necesită aplicarea structurală repetată a noțiunilor teoretice) este evidentă. Așadar, obiectivele sunt axate, în special, pe competența lingvistică, abordarea funcțional-comunicativă ocupând o poziție secundă. Dacă ne referim la echilibrul dintre competențele exersate, observăm că necesită unele îndreptări. Singurele activități strict comunicative ar fi descrierea casei sau a camerei personale, respectiv elaborarea unui anunț de închiriere (din perspectiva noastră, o sarcină oferită studenților prea devreme în faza ei de producere).

Bineînțeles, manualul, indiferent cât de bun și actual ar fi, are nevoie de un auxiliar sau alte materiale de sprijin. De cele mai multe ori, acest material e reprezentat de fișele, activitățile și exercițiile suplimentare sau filmulețele didactice pe care profesorul le pregătește pentru a ieși din cadrul rigid, deseori, al manualelor.

4. Posibile soluții

Deși nu am epuizat toate posibilele neajunsuri pe care manualele de RLS pot să le aibă, propunem câteva soluții care pot fi salvatoare din perspectiva deschiderii cursului spre o abordare comunicativă.

Înainte de toate, găsim acestor puține neajunsuri o circumstanță atenuantă, pe care în practică o vedem mult mai clar decât în teorie: ori de câte ori studenții

sunt puși să memoreze expresii sau grupări lexicale fixe care depășesc sfera saluturilor, a expresiilor foarte uzuale, repulsia este evidentă. Cel mult, putem propune un set minimal de formule pe care le folosim în câteva situații specifice: la medic, la magazin, la cursuri etc. Acest fapt este aplicabil mai ales nivelurilor inferioare, unde, pentru a asigura o minimă siguranță în limbă, este nevoie de un reazem lexical și gramatical minimal:

> „eliminarea progresiei conținuturilor aduce cu sine o serie de complicații, deoarece, dacă am vrea să organizăm predarea exclusiv după funcțiile comunicative, ne-ar trebui un număr potențial infinit de cataloage, conținând un număr imens de formule conversaționale, pe care să i le furnizăm studentului spre memorare și vehiculare zilnică. [...] Or, cognitiviștii ne-au avertizat că nu putem memora nenumărate formule într-o limbă dacă reprezentările fonologice, vocabularul de bază și stăpânirea morfosintactică sunt suficiente, fiindcă nu se poate automatiza accesul la rețelele cognitive formale." (Platon 2022: 44)

Și totuși... există unele mici „condimente" care pot aduce cursul de RLS cât mai aproape de ceea ce se petrece în afara sălii de curs. De aceea, propunem o serie de sugestii care „să coboare" scenariul didactic de pe scenă în „viața reală".

a. *Backward design*. Într-un studiu relativ recent, am făcut o pledoarie modelului *backward design* în învățarea limbii a doua (Sonea, Sacalîș 2020). Proiectarea unui curriculum care să pornească nu atât de la conținuturi, ci de la obiective vizate poate eficientiza predarea propriu-zisă a L2 și poate crește randamentul pe care cursantul, ca agent social implicat în diverse relații de comunicare, îl va da.

b. *Input autentic*. S-a discutat mult, în ultimul timp, despre autenticitate în cursurile de L2. În acest sens, o altă soluție, la îndemâna profesorilor care predau limba română ca limbă străină în România, este aceea de a le oferi studenților posibilitatea de a interacționa cu vorbitorii nativi. Șansa de a avea acces direct la un input real facilitează transferul conținuturilor predate la clasă înspre realitatea vieții cotidiene a cursanților. De pildă, pentru unitatea *Casă, dulce casă!*, se pot propune următoarele activități: căutarea unor anunțuri (închiriere/vânzare-cumpărare) în presa locală și extragerea informațiilor relevante pentru propria persoană/pentru un anumit tip de client etc.; utilizarea platformelor online de vânzare/închiriere de apartamente etc.

c. *Oferirea unor puncte de sprijin în activitățile de producere*. Simpla expunere la un input-model se dovedește uneori a fi insuficientă. Reușita unei activități de producere orală/scrisă este vizibil diminuată în cazul absenței unei scheme generale a textului. Pentru aceasta, se recomandă existența unor puncte de sprijin, de pildă, liste de cuvinte-cheie, imagini sau întrebări de sprijin, structură-șablon, pentru următoarele tipuri de output: dialog pentru închirierea unui apartament, descrierea propriei case/camere.

d. *Utilizarea unor materiale suplimentare*. Din fericire, ultimii ani s-au dovedit a fi extrem de roditori în ceea ce privește publicarea unor materiale auxiliare. Astfel, oferim aici doar două dintre titlurile pe care le putem vizita pentru a încadra cât mai uşor abordarea comunicativă în procesul de predare a RLS: *Repetați, vă rog!* (Vasiu, Bocoş 2022), *România în 50 de povești* (Platon *et alii* 2021).

e. *Deschiderea exercițiilor structurale*. Una dintre cele mai facile soluții care pot destructuraliza cursul de RLS este aceea de a deschide exercițiile structurale și de a le face prilej de discuție pe o anumită temă, în echipe, în perechi (dezbateri).

f. *Activitățile în perechi/grupe*. Direct legată de soluția anterioară, descentralizarea orelor de curs și mutarea focusului asupra activității studentului la oră prin activitățile în comun este o manieră cât se poate de productivă și de eficientă. Din perspectiva metodelor utilizate în clasă, solicitarea elevilor de a lucra în grupuri sau perechi a ajuns să fie considerată de la sine înțeleasă ca parte integrantă și naturală a metodologiei comunicative și a materialelor de învățare a limbilor străine, tocmai prin faptul că facilitează accesul tuturor celor implicați în utilizarea limbii-țintă. Majoritatea profesorilor sunt familiarizați acum cu acest tip de instrucțiuni: „Lucrați în perechi...”, „Discutați cu colegul dumneavoastră/în grupuri despre...”, „Faceți schimb de texte cu unul dintre colegi și formulați argumente pro și/sau contra”.

g. *Utilizarea posterelor cu descriptori*. Posterele pe care le-am propus, în urmă cu câțiva ani (Sonea, Sacalîș 2020: 222-228), asigură, pe lângă transparența progresului în achiziția L2, și o continuă și concretă posibilitate de a urmări obiectivele pe care ni le-am propus. Setarea obiectivelor este coincidentă cu funcțiile comunicative formulate în descriptorii pe care *Cadrul european comun de referință pentru limbi* le pune la îndemâna noastră.

5. Concluzii

Prezentul articol nu dorește să epuizeze problemele și soluțiile care pot apărea în elaborarea unui manual de RLS sau chiar în predarea propriu-zisă, ci principalul său obiectiv este acela de a ridica întrebări și de a oferi câteva criterii necesare evaluării individuale, a fiecăruia dintre noi, a materialelor şi a metodelor pe care le folosim la clasă.

Orientarea comunicativă presupune, ca țel al învățării, comunicarea cu un altul pe scena socială, indiferent de rolurile pe care fiecare dintre cei implicați le îndeplinesc. Așadar, manualele pe care le folosim la cursurile noastre nu ar trebui niciodată să înlocuiască în totalitate activitățile de imersiune, cum ar fi vorbirea, vizionarea de filme, ascultarea muzicii și citirea unor articole sau cărți, dialogurile cu vorbitorii nativi/nonnativi, dar rămâne totuși un ghid esențial în învățarea limbii-țintă și, de multe ori, este identificat cu limba însăși.

Bibliografie

1. Braniște 2005: Ludmila Braniște, *Conversația în predarea și achiziționarea limbii române ca limbă străină*, în *Analele Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași. Secțiunea IIIe. Lingvistică*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2005.
2. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovan, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
3. *Companion Volume* 2018: *Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018.
4. Freeman și Anderson 2011: D. Larsen-Freeman, M Anderson, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, OUP, 2011.
5. Halliday 1975: M.A.K. Halliday, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold, 1975.
6. Hymes 1972: D. Hymes, *On communicative competence*, University of Philadelphia, Pennsylvania Press, 1972.
7. McDonough *et alii* 2003: J. McDonough, C. Shaw, H. Masuhara, *Materials and Methods in ELT*, Chichester, Wiley-Blackwell, 2003.
8. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română străină: A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
9. Platon *et alii* 2021: Elena Platon, Cristina Gogâță, Lavinia Vasiu, Anca Ursa, *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
10. Platon 2022: Elena Platon, *Pierduți în eclectismul metodologic*, *Actele celei de-a III-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană, Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 29-54.
11. Platon *et alii* 2023: *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2023.
12. Richards, Rodgers 2001: J. Richards,T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press, 2001.
13. Richterich *et alii* 1974: Rene Richterich, A. Margaret, J. Stott, Gilbert Dalgalian, Ottomar Welleke, *Manual pentru o predare activă a limbilor,* București. E.D.P., 1974.
14. Slama-Cazacu 1968: Tatiana Slama Cazacu, *Introducere în psiholingvistică,* București, Editura Științifică, 1968.
15. Sonea, Sacalîș 2020: Ioana Sonea, Lorena Sacalîș, *Modelul backward design în învățarea limbii a doua. Considerații practice și aplicații teoretice*, în

Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană, Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 205-230.

16. Vasiu, Bocoș 2022: Lavinia Vasiu, Cristina Bocoș, *Repetați, vă rog! – Citire și ascultare în limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul A1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2022.
17. Wilkins 1976: D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.

Provocările predării limbii române cetățenilor ucraineni

Irina-Marinela Deftu
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

Abstract. *The challenges of teaching Romanian to Ukrainian citizens*. We live in increasingly culturally diverse societies. Acquiring intercultural competence is not only an imperative necessity, a contemporary requirement, but also an opportunity to benefit from the advantages of potential intercultural relationships. In this article, I aim to present some of the challenges of teaching Romanian as a foreign language to Ukrainian citizens, in light of contemporary geopolitical realities that indicate the socio-economic needs for creating a context for studying Romanian as a foreign language. In my analysis, I will take into account the communicative competencies in Romanian of Ukrainian citizens, particularly their linguistic and sociolinguistic competence, following their language learning for integration into Romanian society and the local community. Romanian language courses for Ukrainian citizens are part of a series of other activities aimed at integrating them into the local community. For several months, they can come to know the soul of Romania and the Romanian people through the Romanian language. At the end of the project, Ukrainian citizens will be able to understand and use familiar, everyday expressions and very simple phrases aimed at meeting concrete needs, and they will be able to communicate in a simple manner.

Keywords: *the acquisition of a foreign language, CEFRL, cultural identity, intercultural competence, linguistic attitudes, linguistic identity, RFL, Ukrainians*

1. Introducere. Limba română ca limbă străină

Se afirmă că o comunitate își folosește limba exclusiv pentru comunicare internă, pentru membrii săi, și nu pentru cei din afara ei. Astfel, un străin învață întotdeauna limba unei comunități care, de fapt, o utilizează în primul rând pentru propriile sale nevoi și interacțiuni sociale, nu pentru a comunica cu cei din afară.

Fiecare vorbitor asociază în mod natural o limbă străină cu o limbă diferită de limba sa maternă. Pornind de la această realitate fundamentală, pentru un vorbitor nativ al limbii române, de exemplu, ideea de a învăța româna ca limbă străină poate părea paradoxală și dificil de acceptat (cf. Platon 2021: 23).

Prin urmare, cum percepe un vorbitor nativ ideea că limba sa ar putea fi studiată ca limbă străină de către străini? Cum se formează în mintea unui străin imaginea limbii române?

În contextul realităților geopolitice actuale, se conturează o necesitate socio-economică pentru facilitarea studiului românei ca limbă străină de către cetățenii ucraineni.

2. Scopul cercetării

În cadrul acestui articol, îmi propun să prezint câteva dintre provocările predării limbii române ca limbă străină cetățenilor ucraineni, în urma realităților geopolitice contemporane care indică nevoile socio-economice pentru crearea contextului de studiu a limbii române ca limbă străină. În analiza mea, voi avea în vedere competențele comunicative în limba română a cetățenilor ucraineni, cu precădere competențele lingvistice și sociolingvistice ale acestora în urma învățării limbii pentru integrarea lor în societatea românească și în comunitatea locală.

Cursurile de limba română pentru cetățenii ucraineni fac parte dintr-o serie de alte activități de integrare a acestora în comunitatea locală. Timp de câteva luni, aceștia pot cunoaște sufletul României și al poporului român prin limba română în cadrul cursurilor.

3. Cursuri de limba română pentru cetățeni ucraineni

3.1. Descriere

În Iași, există mai multe cursuri gratuite de limba română pentru refugiații ucraineni, create special pentru acest grup-țintă pentru a-i ajuta să se integreze mai bine.

Cursanții au oportunitatea de a cunoaște sufletul României și al poporului român prin limba română. Cursurile sunt elaborate pentru nivelul pre-A1. Treptat, pe parcursul mai multor luni se poate ajunge chiar la un nivel de B1/B1+.

Cursanții achiziționează vocabularul și noțiunile de gramatică elementare necesare unor conversații pe diverse teme, dar și cum să redacteze documente cu caracter oficial în limba română, necesare activității cotidiene în cadrul societății românești, precum redactarea unui CV, scrierea unui anunț, scrierea unei cereri, scrierea unui e-mail etc.

Conținutul lecțiilor cuprind elemente de fonetică, gramatică, vocabular și cultură și civilizație. Durata cursurilor variază: 2 luni, 4 luni sau chiar un an. Centrele/asociațiile respective organizează cursuri intensive de limbă română pentru cetățenii ucraineni care vin să învețe limba română pentru a putea comunica cu nativii. La finalul cursului de limba română, cursanții au dreptul să primească o diplomă de participare care să le ateste nivelul de limbă însușit.

Obiectivul principal al lecțiilor constă în perfecționarea abilităților de vorbire și comunicare, cu scopul de a facilita o exprimare clară și fluentă, atât în contexte generale, cât și în domenii ce utilizează un limbaj specializat.

3.2. Obiective

Unul dintre obiectivele principale ale organizării acestor cursuri de limba română pentru cetățenii străini este integrarea lor în societatea românească și în comunitatea locală. Un alt obiectiv fundamental este dezvoltarea competențelor comunicative în limba română a cetățenilor ucraineni, cu precădere competențele lingvistice și sociolingvistice ale acestora.

3.3. Profilul cursanților

Cursanții sunt împărțiți pe grupe, în funcție de vârstă și de nivelul de cunoaștere și performare în limba română (există cursanți care au cunoștințe elementare de limba română, fiind sosiți în România de mai multe luni).

Deși în literatura de specialitate una dintre polemicile populare, cea a întrebuințării sau nu a unei limbi intermediare, prezintă atât argumente favorabile utilizării ei ca o modalitate ca profesorul să se facă înțeles și să explice eventualele aspecte de gramatică mai dificile, cât și contra acestei practici, la grupele cu cetățeni ucraineni este necesar, cel puțin la începutul frecventării cursurilor, să se folosească un cod lingvistic comun, acesta fiind rusa sau engleza. Pe parcursul avansării în cunoașterea românei, unii dintre ei insistă ca profesorul să folosească limba intermediară – rusa sau engleza –, ei dorind doar să verifice dacă, într-adevăr, au înțeles ceea ce profesorul le comunică.

În grupele recent formate pentru învățarea limbii române, cursanții au vârste destul de înaintate. Procesul de învățare într-un mediu instituționalizat sau caracterul obligatoriu sau nu al învățării unei limbi străine (sau al unei alte discipline, în general) s-a încheiat cu mult timp înainte. Cu toate acestea, cei mai entuziaști, energici și curioși față de ceea ce vor învăța, față de profesor și de metode, strategii, tehnici și abordări sunt cursanții care și-au finalizat cu mult timp înainte educația școlară.

Ceea ce îi captivează pe cursanți și îi implică în mod activ la cursuri, trezindu-le interesul, este atunci când exercițiile pe care trebuie să le rezolve le cer să ofere informații despre țara lor, orașul natal, familie, persoanele apropiate, despre ceea ce (nu) le place să facă, ce se pricep să facă cel mai bine etc. De asemenea, în timpul activităților pe care le realizează în cadrul cursurilor, adesea oferă observații atunci când întâlnesc ceva familiar cu ceea ce știu, precum elemente de cultură și limbă.

Cursul este unul specific, adică își însușesc elemente de limbă utile pentru a putea să se descurce în interacțiuni zilnice: la piață, la cumpărături, la bancă, să facă o comandă online, o călătorie cu tramvaiul/taxiul, la medic etc.. Contextele în care aceștia pot performa în limba română sunt, de fapt, activități prin care își valorifică competențele/aptitudinile lor lingvistice. Astfel, învățarea are loc într-un context social.

Pentru cursanți, limba română este limba a doua, limba a treia sau chiar limba a patra. Aceștia mai cunosc următoarele limbi: ucraineană, rusă, engleză, germană. Se remarcă influența limbii materne la anumite aspecte al celor care învață limba străină: lexic, morfologie, fonetică și fonologie. Cu cât limbile sunt mai diferite, cu atât transferul de strategii dă mai puțin randament în achiziționarea limbii. Centrarea asupra unor anumite aspecte lingvistice diferă în funcție de vârstă: sunete, ordinea cuvintelor, lexic etc.

Deși orientarea instrumentală a cursanților, latura pur școlară (reușita la un examen, de exemplu), nu există, participanții la cursuri au în vedere orientarea integrativă, ei dorind să mențină legătura cu comunitatea limbii străine după terminarea acestor cursuri.

4. Limba română din perspectiva cetățeanului străin

Când au fost rugați să descrie într-un cuvânt sau în mai multe propoziții ceea ce le vine în minte cu privire la limba română, cetățenii ucraineni și-au exprimat percepția despre limba română și relația lor cu aceasta.

Cursanții de la nivelurile A1-A2 și-au exprimat opinia cu privire la modul în care percep limba română. Astfel, cuvintele lor pot fi alese în funcție de frecvența și utilitatea lor (formule de salut și formule de politețe, de exemplu – *Bună!, Bună dimineața!, Mulțumesc!, La revedere!, Ce faci?*), de gradul de dificultate (*oglinzile*) și de caracterul emblematic (*Dracula, vampir, sarmale, Eminescu, mămăligă, Alexandru Ioan Cuza*).

În ceea ce privește percepția față de limba română, răspunsurile acestora se referă la nivelul de dificultate lingvistică sau de învățare: *grea, ușoară, simplă, dificilă, complicată*. În același timp, limba română este *frumoasă, vocalică, muzicală, bogată, interesantă, provocatoare* pentru alții. În opinia lor, *limba română este formată din masculin, feminin și neutru, este foarte dificilă, gramatica este grea, oamenii vorbesc repede, verbul are multe forme*.

Motivul pentru care învață limba română este pentru viitorul lor, pentru a putea comunica cu românii.

Rolul esențial al profesorului în predarea/prezentarea limbii române se reflectă semnificativ în conturarea profilului pe care cursantul îl va dezvolta în raport cu această limbă pe parcursul studiilor sale.

5. Predarea limbii române cetățenilor ucraineni

Obiectivul esențial al studierii limbii române de către cetățenii ucraineni constă în dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă în limba-țintă. Astfel, perspectiva comunicativ-funcțională reprezintă singura abordare care să determine structura unui curs de limba română ca limbă străină.

Pentru fiecare nivel de limbă, există o listă de elemente necesare pe care aceștia trebuie să le dobândească. Procesul de comunicare este de neconceput fără elemente lexicale. Având în vedere că bagajul lexical al vorbitorilor non-

nativi este, în general, dificil de evaluat și de gestionat, am încercat să furnizez, în fiecare sferă lexicală, un număr cât mai mare de exemple.

Pentru nivelul A1, vocabularul este împărțit în mai multe teme generale: o scurtă introducere a lor; lista cu instrucțiuni în clasă; saluturi, formule de adresare; zile, luni, anotimpuri; vremea; numerele; ceasul; familia; prezentare personală; țări și limbi; profesii; obiecte din sala de curs/din casă; la cumpărături; activități zilnice; timp liber; mâncare și băutură; culori și forme; părțile corpului; haine; calități fizice și psihice; locuri din oraș, mijloace de transport.

În ceea ce privește gramatica, cursanții învață: verbele *a fi, a avea, a-i plăcea*; timpul prezent, inclusiv verbe neregulate (*a lua, a mânca, a vrea, a ști, a bea* etc.); verbe reflexive (*a se duce, a se trezi, a se culca, a se spăla* etc.); modul conjunctiv pentru persoanele I și a II-a (*să mănânc, să mănânci* etc.); perfect compus (*am fost, ai cumpărat, a avut, a lucrat, au mers* etc.); expresiile pentru diverse stări (*a-i fi foame, a-i fi sete, a-i fi rău* etc.). De asemenea, tot la gramatică, cursanții mai învață și: numerele singular și plural (*casă/case, leu/lei, pix/pixuri*); dativ și genitiv cu nume proprii (*lui Andrei, Mariei, Olgăi, lui Carmen*); articolul nehotărât (*un/o, într-un/într-o, niște*); articolul hotărât (*-l, -a, -i, -le*); adjective cu 4 forme (*galben/galbenă // galbeni/galbene*); posesia (*mama mea, tatăl meu, părinții noștri*) și exprimarea cantității (*cât, mult, puțin*); prepoziții simple (*la, pe, în, cu, fără*); conjuncții subordonatoare (*că, pentru că*); conjuncții coordonatoare (*și, dar, sau, și ... și, nici ... nici*); exprimarea timpului (*de la ... până la, după, uneori*).

În ceea ce privește producția orală (vorbire/conversație), la finalul cursururilor ei sunt capabili să facă descrieri pe următoarele subiecte: familia; profesii; vremea; activități zilnice; timp liber; descriere de persoane; orașul meu; mâncare și băutură; mijloace de transport; vacanță; îmbrăcăminte. În ceea ce privește producția scrisă (scriere), la finalul cursururilor ei sunt capabili să redacteze texte scurte, cum ar fi: descrieri (persoane, locuințe, locuri, orașul natal etc.); o scurtă narațiune (programul zilnic, timp liber, la serviciu, în vacanțe etc.). Cursanții ating un nivel B1 sau chiar B1+, cei care au talentul natural de a învăța cu ușurință o limbă străină, dar și datorită faptului că, după încheierea unui curs de pre-A1, ei vor să continue să participe la cursuri.

Rezumând, la nivelul A1, cursanții:

Pot să înțeleagă și să utilizeze expresii familiare și cotidiene, precum și enunțuri foarte simple care vizează satisfacerea nevoilor concrete. Pot să se prezinte sau să prezinte pe cineva, pot să formuleze și să răspundă la întrebări referitoare la detalii personale, ca de exemplu unde locuiește, persoane cunoscute, lucruri care-i aparțin etc.. Pot să comunice, într-un mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar și să fie cooperant. (CECRL 2003: 29).

La nivelul B1, ei:

Pot să înțeleagă elementele esențiale când este folosit un limbaj standard clar pe teme familiare, întâlnite uzual, legate de muncă, școală, timpul liber

etc. Pot să se descurce în majoritatea situațiilor survenite în timpul unei călătorii într-o regiune unde este vorbită limba. Pot să producă un discurs simplu și coerent pe teme familiare și din domeniile sale de interes. Pot să relateze un eveniment, o experiență sau un vis, să descrie o speranță sau un scop și să expună, pe scurt, argumentele sau explicațiile unui proiect sau ale unei idei. (CECRL 2003: 29)

Cursurile de limba română destinate cetățenilor ucraineni sunt structurate conform unui model de design educațional centrat pe conținut (*forward design*), în care profesorul ghidează participanții în procesul de învățare. Cursanții nu cunosc direcția exactă a parcursului educațional, însă sunt conștienți că trebuie să urmeze indicațiile profesorului. În funcție de obiectivul educațional specific al fiecărui participant, designul educațional este orientat atât către un viitor rol social, cât și spre dezvoltarea individuală.

Învățarea unei limbi străine este asemenea unui sistem dinamimc. Un sistem dinamic parcurge multiple faze de dezvoltare, fiecare dintre acestea fiind influențată de factori interni și externi. Prin urmare, evoluția unui astfel de sistem este dificil de anticipat, iar orice traiectorie de dezvoltare este, prin definiție, individualizată (cf. Lowie 2012: 19). Fiecare interacțiune se desfășoară în contextul unui sistem mai amplu, care este în continuă schimbare. Un sistem dinamic este compus din multiple subsisteme (în contextul învățării limbilor străine, acestea pot include comunitatea lingvistică, cursantul, sistemul său cognitiv, sistemul lingvistic al limbii-țintă, sistemul limbii materne, profesorul, colegii etc.), fiecare având propria traiectorie și ritm pentru atingerea obiectivelor. În consecință, procesul de învățare devine imprevizibil, variabil și individualizat (Lowie 2012: 20-21). Lowie subliniază că din acest motiv o limbă nu poate fi predată, ci doar învățată.

Willingham observă că, deși oamenii sunt, prin natura lor, ființe curioase, această curiozitate este în general destul de fragilă. În ciuda faptului că învățarea de noi cunoștințe este o activitate pe care creierul o asociază cu plăcerea, acest lucru se manifestă doar în condiții specifice.

Pe parcursul procesului de achiziție a unei limbi străine, există încă o barieră lingvistică pentru cei care nu reușesc să stăpânească foarte bine sau deloc limba română. Bariera lingvistică, provenită din necunoașterea limbii la nivel conversațional, îi împiedică să se adapteze la societatea-gazdă. Această dificultate de a stabili relații de prietenie cu românii nativi are un impact negativ asupra motivației străinului, scade stima de sine și diminuează încrederea în propriile capacități.

Bariera în dobândirea și performarea limbii române reprezintă stresul, teama de a face greșeli în noua limbă, anxietatea de a vorbi într-o limbă nouă. Acestea sunt bariere în procesul de învățare și îi împiedică să obțină o mai bună fluență verbală, o memorie mai eficientă și o gândire mai creativă. În plus, adaptarea la societatea-gazdă poate îngreuna dobândirea unei noi limbi

străine. Aceste bariere pot duce apoi la dificultăți în stabilirea de relații de prietenie cu nativii. De asemenea, ele pot avea un impact negativ asupra motivației și pot scădea stima de sine, diminuând încrederea în propriile capacități. Putem sublinia că, de fapt, ele împiedică participarea deplină la ceea ce se numește „viață”.

6. Câteva provocări ale predării limbii române cetățenilor ucraineni

În continuare, voi prezenta câteva erori recurente pe care cetățenii ucraineni le fac în procesul de achiziție, erori prezente în diversele aspecte ale limbii, de natură morfologică sau lexicală, de exemplu.

Corpusul selectat devine relevant pentru conturarea modelelor de dezvoltare a variantelor interlingvistice în rândul persoanelor multilingve.

Sistematizarea erorilor a fost realizată pentru a evidenția modificările structurilor de suprafață. Această strategie a fost preluată din studiul colectiv al lui Dulay, Burt și Krashen, care identifică patru categorii de erori: omisiuni, adăugările, topica incorectă și erorile cauzate de lipsa sau insuficiența informației.

În cazul omisiunilor, de exemplu, în cele mai multe cazuri, acestea se referă la prepoziții, dar o problemă este și în ceea ce privește omiterea articolului, a pronumelor reflexive și a negației, de exemplu.

În limba română, există anumite construcții pentru a exprima numeralele. Astfel, există structura *numeral cardinal + substantiv* atunci când numeralul folosit este unul până la 20. De la 20 în sus, se folosește structura *numeral cardinal + de+ substantiv*. Ei omit adesea prepoziția în acest context, iar eroarea produsă provine în urma transferului lingvistic, deoarece în context similare, limbile vorbite de grupul-țintă nu conține morfemul lipsă: *Eu am 24 ani și tu? Am o soră care are 24 ani. Eu am 28 ani și tu?* În loc de *Eu am 24* ***de*** *ani și tu? Am o soră care are 24* ***de*** *ani. Eu am 28* ***de*** *ani și tu?*.

Deși transferul lingvistic poate conduce la generarea de erori, există și situații în care structuri deviante apar tocmai pentru că acest transfer nu poate avea loc, dat fiind absența unui model similar în limbile cunoscute de către cursanți. Acest lucru poate fi observat în cazul utilizării prepoziției *în* în locul prepoziției condiționate fonetic *întru/într-o/-un*, în contexte precum *Eu sunt în oraș din România.* în loc de *Eu sunt* ***într-un*** *oraș din România.*, unde se poate remarca și omiterea articolului nehotărât proclitic.

În ceea ce privește adăugarea unui morfem care transformă construcția inițial corectă într-una eronată sau creează enunțuri nenaturale pentru un interlocutor nativ, acestei situații îi corespunde tendința de a utiliza conjuncția coordonatoare copulativă *și* în cadrul unor propoziții interogative cu predicat subînțeles: *Eu am 22 de ani.* ***Și*** *tu? Eu am 29 de ani,* ***și*** *tu? Bine, mulțumesc.* ***Și*** *tu?*. Acest comportament lingvistic se fosilizează de cele mai multe ori, conservând această structură în vocabularul lor chiar și atunci când ating un nivel avansat. În majoritatea situațiilor, acest tip de eroare se concentrează în

special asupra articolului hotărât, fiind observate numeroase cazuri de determinare eronată a substantivului precedat de prepoziție: *Eu merg la universitatea. Eu studiez la universitatea.* În loc de *Eu merg la universitate. Eu studiez la universitate.*

În cazul topicii incorecte, aceasta se produce în primele etape de învățare. Un astfel de exemplu constă în antepunerea adjectivului: *Trandafirul este o frumoasă floare. În clasă este o mare masă. Olga are o frumoasă geantă.* în loc de *Trandafirul este o* ***floare frumoasă****. În clasă este o* ***masă mare****. Olga are o* ***geantă frumoasă****.*

Categoria cea mai extinsă de erori derivă din insuficiența informațională ce rezultă din studiul inadecvat în raport cu volumul de cunoștințe lingvistice noi pe care cursanții trebuie să le înțeleagă într-un interval relativ scurt de timp. Din această cauză frecvent se observă utilizarea incorectă a structurilor lingvistice. O astfel de eroare este cea care se referă la formarea timpurilor verbale, în special la perfectul compus. Astfel, unii cursanți spun *Fratele a veni.* în loc de *Fratele a venit.*

7. Atitudini lingvistice

Disponibilitatea de a răspunde în mod pozitiv sau negativ atunci când un străin este solicitat să comunice în limba română este asociată cu diverși factori care au influențat parcursul de învățare a limbii române, incluzând identitatea lingvistică, loialitatea lingvistică, conflictele lingvistice, precum și atitudinile lingvistice. Percepția pe care o are un străin față de limba română, precum și față de limba sa maternă constituie o manifestare a sentimentelor sale pozitive sau negative față de limba română. Aceste atitudini reflectă impresiile legate de gradul de dificultate sau de simplitate al limbii, de ușurința sau de dificultatea învățării limbii române, de importanța acesteia pentru străinul respectiv, de eleganța sa, de statutul social etc. Astfel, atitudinea față de o limbă poate reflecta și percepția străinului asupra vorbitorilor de limbă română. Cu toate acestea, aceste atitudini lingvistice sunt caracterizate de o dinamică intrinsecă, variind în funcție de experiențele individuale ale vorbitorului, de contextele care influențează performanța străinului în limba română, și altele.

Este esențial ca limba română să-și confirme utilitatea pentru străin. Atitudinea constituie un factor crucial în procesul de învățare a unei limbi străine. Astfel, indiferent de nivelul de inteligență sau de aptitudinile individuale ale străinilor, atitudinile joacă un rol semnificativ în procesul de învățare. Acestea sunt influențate de o serie de factori care contribuie la acest proces, printre care se numără implicarea profesorului, caracterul obligatoriu sau opțional al studiului limbii străine, interferența cu alte limbi străine, percepția față de comunitatea vorbitoare, materialele didactice, infrastructura educațională și altele.

Formarea unei atitudini este esențială, deoarece poate facilita procesul de învățare și de menținere a competențelor lingvistice chiar și după încheierea procesului de învățare.

Loialitatea lingvistică și mecanismele defensive asociate reprezintă un fenomen ce vizează conservarea propriei limbi, fie în aspectele legate de funcțiile limbii, fie în privința structurii sau vocabularului acesteia (cf. Weinreich 2013: 128). Această formă de sentiment este inerentă fiecărui vorbitor, deoarece legătura emoțională cu limba maternă îl determină să respingă orice deviere de la aceasta.

8. Concluzii

Rolul profesorului de limba română ca limbă străină implică și promovarea limbii române ca patrimoniu cultural. Acesta acționează ca un ambasador informal al țării sale, susținând și internaționalizând studiile despre limba și cultura română.

În mare măsură, profesorul de limba română pentru străini are o influență considerabilă asupra configurării profilului limbii române pe măsură ce cursantul progresează în studiile sale.

Este esențial ca limba română să-și dovedească utilitatea pentru străini, iar atitudinea reprezintă un factor crucial în procesul de învățare a unei limbi străine.

Bibliografie

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (2003), Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.
2. Lowie 2012: Wander Lowie, *The CEFR and the dynamics of second language learning*, în „Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)”, 2(1), 2012, p. 17-34.
3. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
4. Weinreich 2013: Uriel Weinreich, *Limbi în contact. Constatări și probleme,* Traducător Marinela Burada, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2013.

Strategii de comunicare la nivelul A1 în producții scrise de nativi arabi, turkmeni, albanezi și francezi. Studiu de caz.

Isabella Șinca
Universitatea din București

Abstract. *Communication strategies at A1 level in productions written by native Arabic, Turkmen, Albanian and French speakers. A case study.* This paper presents an analysis of the communicative strategies employed by A1 learners of Romanian when faced with the challenge of expressing themselves in writing in cases of lacking the necessary vocabulary. While communication strategies have traditionally been analyzed in learners' spoken language, this study aims to explore the extent to which these strategies also appear in written productions. Additionally, we examine potential differences in communicative strategies among Romanian learners with various first languages (L1s). Furthermore, we compare the communication strategies used in written language to those observed in spoken language. To achieve these goals, we analyze written samples from the LECOR Corpus, focusing on students with four different L1s: Arabic, Turkmen, Albanian, and French. Our findings reveal that students primarily employ strategies such as approximation, code-switching, circumlocution, and literal translation. Notably, approximation emerges as the preferred strategy, accounting for 36% of all strategies identified in the corpus. Moreover, the data highlight distinct patterns based on students' L1s. For instance, while students with an L1 of Turkmen tend to favor code-switching, those with an L1 of Albanian predominantly rely on approximation. This study also provides insights into the differences and similarities observed between communication strategies in written and spoken language at the A1 level.

Keywords: *corpus of Romanian as a L2, interlanguage, communication strategies, writing competence, A1 level, spoken language, written language, goal-achieving strategies, avoidance strategies*

1. Strategii de comunicare – cadru teoretic

1.1. Definiția

Strategiile de comunicare sunt instrumente esențiale pentru vorbitorii de limbi străine, ce le permit să îndeplinească cerințele comunicării în diverse contexte și să își îndeplinească obiectivele într-un mod eficient și economic (a se vedea CEFR 2001: 57). Studenții se confruntă adesea cu provocarea de a

transmite o idee sau de a comunica un concept într-o limbă străină/a doua (L2) în situația în care aceștia nu dispun de resursele lingvistice necesare. În aceste cazuri, e necesar ca ei să apeleze la diverse strategii de comunicare (Gass *et alii* 2013: 320).

Aceste strategii nu sunt doar simple greşeli, ci sunt parte integrantă din procesul educațional și de achiziție a unei L2.

> „Strategiile de comunicare au o influență directă asupra comunicării și joacă un rol constitutiv în dobândirea unei a doua limbi străine. În general, strategiile de comunicare mențin deschisă calea de comunicare și contribuie la obținerea mai multor informații în beneficiul celor care învață" (Putri 2013: 132, t.n.).

În această direcție și CEFR (2001: 57) subliniază că progresul de învățare a unei limbi nu se măsoară numai prin capacitatea de a participa la activități lingvistice, ci și prin utilizarea eficientă a strategiilor de comunicare.

1.2. Strategii comunicative în limbajul oral (în interacțiune) și scris (producerea de mesaje) la nivelul A1

Strategiile de comunicare sunt adesea prezentate și examinate în contextul limbajului vorbit, așa cum fac Tarone (1981) și Kennedy (2022), dar ele pot fi întâlnite și în limbajul scris, după cum menționează CEFR (2001: 63-65). În CEFR (2001: 57) se spune că folosirea acestor strategii poate fi văzută ca o manifestare a principiilor metacognitive, care includ planificarea, compensarea, monitorizarea și corectarea, aplicate în diverse situații de comunicare: receptare, interacțiune, producere și mediere.

CEFR din 2001 nu menționează nimic la nivelul A1 în ceea ce privește producerea de mesaje în nici una dintre următoarele secțiuni: planificare, compensare, monitorizare și rectificare. În noua versiune a CEFR (din 2020) situația este asemănătoare, existând o singură schimbare. Noutatea constă în menționarea faptului că la nivelul pre-A1 vorbitorii „pot arăta cu degetul spre ceva și întreba ce este" (CEFR 2020: 69, [t.n.]), iar la nivelul A1 vorbitorii „pot folosi gesturi pentru a completa cuvinte simple pentru a exprima o nevoie" (CEFR 2020: 69, [t.n.]). Cu toate acestea, completările indică faptul că se face referire la limbajul oral, nu la cel scris.

De asemenea, în ceea ce privește strategiile de comunicare care se pot găsi în interacțiune, CEFR din 2001 nu menționează nimic la nivelul A1, la nici una dintre cele trei secțiuni: luarea cuvântului, cooperarea și cererea de clarificări. În CEFR din 2020 apare o schimbare în ceea ce privește nivelul A1 și se menționează că cererea de clarificări se poate realiza în următoarele moduri: „Vorbitorul poate indica prin cuvinte/semne simple, intonație și gesturi că nu înțelege. Vorbitorul poate exprima într-un mod simplu că nu înțelege" (CEFR 2020: 89, [t.n.]). În această direcție, cercetările lui Vasiu

(2020) au arătat că strategiile de comunicare la nivelul A1 de competență sunt mult mai variate decât menționează CEFR (2020).

1.3. Tipuri de strategii comunicative

În cadrul acestui studiu, se adoptă clasificarea strategiilor de comunicare propusă de Dörnyei și Scott (1997). Aceeași taxonomie este folosită și în lucrarea lui Vasiu (2020: 114-115):

(i) Strategii de evitare (abandonarea mesajului, evitarea subiectului)

(ii) Strategii de atingere a obiectivului

- circumlocuția (descrierea/exemplificarea/parafrazarea);
- aproximarea (folosirea unui termen alternativ cu sens apropiat de cel al termenului dorit);
- folosirea cuvintelor cu sens general, generic (*ceva*, *un lucru, asta* etc.);
- invențiile lexicale (crearea unui cuvânt nou în L2 plecând de la o regulă presupusă);
- traducerile literale (cuvinte sau structuri din L1 sau altă limbă străină traduse în limba țintă);
- străinizarea/românizarea (folosirea unui cuvânt din L1 sau dintr-o limbă străină, aplicându-i-se reguli din L2);
- apelul la mijloace nonlingvistice (mimă, gesturi, expresii faciale, sunete);
- schimbarea codurilor lingvistice (folosirea cuvintelor din L1 cu pronunția lor din L1);
- solicitarea ajutorului.

(iii) Strategii de câștigare de timp

- mărci ale ezitării/„fillers” (moduri de umplere a pauzelor);
- repetiții (cuvinte proprii sau cuvintele interlocutorului).

În timp ce primele două tipuri de strategii (cele de evitare și de atingere a obiectivului dorit) se găsesc și în limbajul scris, strategiile de câștigare de timp sunt specifice limbajului oral și nu apar în scris.

2. Obiective

Această lucrare analizează utilizarea strategiilor de comunicare în compozițiile scrise de patru grupe de studenți străini cu nivelul A1 de competență lingvistică, care au L1 araba, turkmena, albaneza și franceza. Studiul include o analiză a 400 de compoziții, câte 100 pentru fiecare grupă de studenți. Temele textelor redactate (ca exerciții în clasă, ca teme pentru acasă, ca subiecte la examinări) au fost variate, de exemplu: „Cine sunt eu”, „Prima impresie despre România”, „Familia mea”, „Salata de fructe”, „Vacanța mea”, „Ce am făcut ieri”, „Orarul”, „Colegii de grupă”, „Locuința de vis” etc.

Textele analizate sunt parte a unui subcorpus LECOR (Learner Corpus for Romanian), care cuprinde compoziții scrise și înregistrări orale (transcrise ortografic) de la studenți de diverse naționalități ce studiază româna ca L2 în România. Detalii suplimentare pot fi găsite în Barbu *et alii* (2023).

Lucrarea are mai multe obiective. Primul scop este de a vedea în ce măsură strategiile de comunicare[1] apar în scrierile studenților cu nivel A1. Al doilea scop este să se identifice tipurile de strategii utilizate în scris la acest nivel și să se identifice diferențele în folosirea acestora în funcție de L1 a studenților. În final, se urmărește compararea strategiilor de comunicare din scriere cu cele din vorbire, folosindu-se ca referință studiul lui Vasiu (2020: 145-153) pentru a determina dacă există diferențe între cele două tipuri de producții.

3. Analiza strategiilor comunicative la nativii de arabă, turkmenă, albaneză și franceză

3.1. Tipurile de strategii comunicative în corpusul analizat

Analiza a 400 de compoziții a relevat o predominanță a strategiilor de atingere a obiectivului dorit, în comparație cu cele de evitare. Doar 4% din totalul strategiilor identificate sunt strategii de evitare, în timp ce restul de 96% vizează atingerea obiectivului comunicativ[2]. Nativii de turkmenă folosesc strategiile comunicative cel mai frecvent (37 % din totalul exemplelor înregistrate sunt produse de turkmeni). În cazul nativilor de franceză strategiile sunt folosite mai puțin decât în cazul nativilor de turkmenă, acestea reprezintă 24 % din toate exemplele. În ceea ce privește nativii de arabă și albaneză, la ei strategiile de comunicare apar cel mai rar (19-20% pentru fiecare grupă).

3.2. Tipurile de strategii de atingere a obiectivului comunicativ la nativii de turkmenă, franceză, arabă și albaneză

Tipurile de strategii de comunicare care vizează atingerea obiectivului comunicativ sunt prezente în corpus în diferite proporții, așa cum se poate vedea în diagrama 1.

---

[1] În cazul corpusurilor de limbă nenativă construite din producții din mediul academic, trebuie să avem în vedere totuși că scopul principal al studentului este de a îndeplini o sarcină dată (din motive obiective: a obține o notă la o anumită disciplină, pentru ca, într-un final, să poată progresa instituțional) și că există situații când sarcina (cerința) nu este îndeplinită corespunzător (unele subpuncte sunt ignorate, numărul de cuvinte nu este atins etc.). Rămâne de văzut în ce măsură și cum această îndeplinire parțială a cerinței se poate corela cu strategiile de evitare.

[2] Pentru analiza precisă a strategiilor de evitare folosite în producțiile scrise în context academic, integrate în fluxul educațional, considerăm că este nevoie de o metodologie precisă. Textele redactate trebuie raportate, în primul rând, la cerința de îndeplinit. De asemenea, sunt mai ușor de identificat strategiile de evitare dacă textul redactat descrie o imagine sau un fișier video (de exemplu, putem vedea elementele vizuale ignorate în descriere).

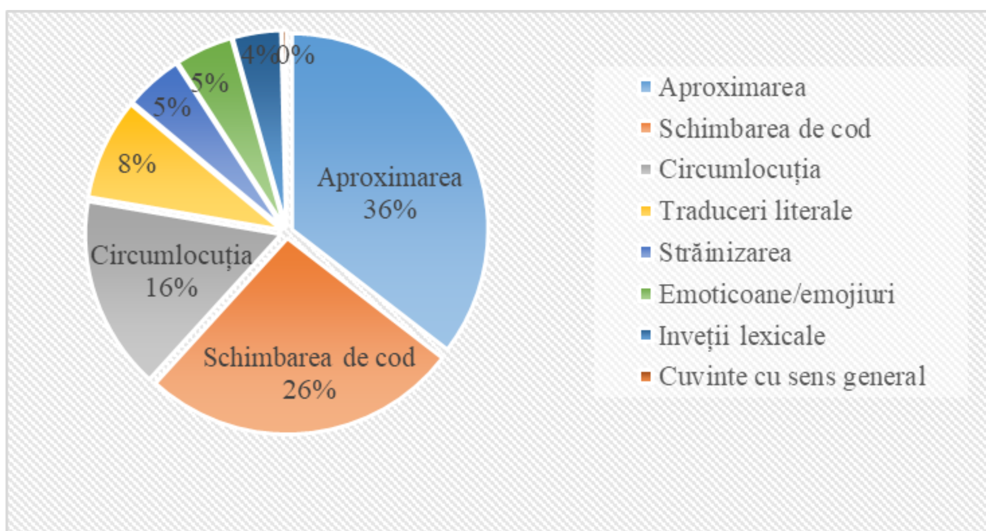


Diagrama 1. ***Tipurile de strategii de atingerea a obiectivului comunicativ la nativii de arabă, turkmenă, albaneză și franceză***

3.2.1. Aproximarea

Aproximarea este strategia utilizată cel mai des, reprezentând 36% din totalul exemplelor. Ea este folosită de toate cele patru grupe de studenți (nativii de arabă, turkmenă, albaneză și franceză).

Folosirea aproximării poate fi conștientizată sau neconștientizată. În primul caz, studentul nu știe sau nu-și aduce aminte cuvântul potrivit și utilizează un termen asemănător. În al doilea caz, studentul nu realizează că greșește. Diferențierea între aceste două moduri de utilizare a aproximării nu poate fi realizată cu acuratețe în cazul compozițiilor scrise. Cel mai probabil multe din aproximările identificate în corpus nu sunt conștientizate.

Aproximarea este strategia cel mai des întâlnită în rândul tuturor grupelor (cu excepția nativilor de turkmenă). Câteva exemple de aproximare sunt:

- *febră prea* ***mult***, în loc de *febră prea mare* (m., turkmenă, *Prima impresie Ro.*, examen);
- *vremea este foarte* ***bine***, în loc de *vremea este foarte bună* (m., turkmenă, *Prima impresie Ro.*, examen);
- *temperatură* ***caldă***, în loc de *temperatură mare* (f., turkmenă, *Imagine om bolnav*, examen);
- *locurile așa de frumoase ale* ***maritime***, în loc de ... *frumoase ale mării* (f., turkmenă, *Vacanță elev*, în clasă);
- ***biologi*** *facultate*, în loc de *Facultatea de biologie* (m., turkmenă, *Prima impresie Ro.*, examen);

- *nu mai fac acest* ***locuri****,* în loc de *nu mai fac acest lucru* (f., arabă, *Părinții*, examen);
- *m-am* ***adus*** *la băi pentru am vrut să mă spăl pe dinț*, în loc de *m-am dus* ... (m., arabă, *Ce am făcut ieri*, în clasă);
- *El deschide ușa și intră* ***acasă****,* în loc de *El deschide ușa și intră în casă* (f., albaneză, *Scrisoarea*, în clasă);
- *Vreau să stau mai* ***lung*** *cu familia mea*, în loc de *Vreau să stau mai mult timp cu familia mea* (f., albaneză, *Orarul*, în clasă);
- ***cheful*** *lui a fost foarte nervos* în loc de *starea lui a fost* ... (f., albaneză, *Scrisoarea*, temă);
- *Am două portocale, sunt foarte* **zaharuri** în loc de ... *sunt foarte dulci* (m., franceză, *Salata*, examen);
- *În fiecare zi vizitam muzee precum Luvru și monumente precum* ***Tronul*** *Eiffel* în loc de ... *precum Turnul Eiffel* (m., franceză, *Email vacanță*, în clasă);
- *Mama mea este generoasă,* ***politică****, bună, inteligentă și ordonată* în loc de *Mama mea este generoasă, politicoasă* ... (m., franceză, *Familia mea*, în clasă).

3.2.2. Schimbarea codurilor lingvistice

Strategia utilizată pe locul doi ca frecvență este schimbarea codurilor lingvistice, reprezentând 26% din totalul strategiilor. Această metodă este predominantă în rândul vorbitorilor nativi de limbă turkmenă, fiind strategia pe care aceștia o adoptă cel mai des. În cazul nativilor de franceză și arabă schimbarea de cod apare mult mai puțin față de nativii de turkmenă, iar în cazul nativilor de albaneză această strategie apare extrem de rar.

Acest aspect sugerează posibilitatea existenței unui stil distinct de comunicare caracteristic anumitor grupuri de studenți. Studenții turkmeni tind să se concentreze mai mult pe transmiterea mesajului (chiar și când nu dispun de toate mijloacele lingvistice), în timp ce studenții francezi, arabi și albanezi par să acorde o importanță mai mare aspectului formal al mesajului și asigurării unei comunicări corecte (conform cerințelor limbii academice).

Este important de subliniat faptul că transferul lingvistic a avut loc, cel mai adesea, dintr-o altă limbă străină, cel mai probabil, nu neapărat din limba nativă (cu excepția nativilor de franceză, care, uneori, integrează și cuvinte din propria limbă). Putem observa că limba preferată pentru realizarea schimbării de cod este limba engleză, de exemplu, nativii de franceză folosesc cuvinte englezești (precum *pool house*, *Bucharest*), observația fiind valabilă și pentru nativii de arabă (*pharmacy*, *company*), de turkmenă (*phisycal*, *wake up*) etc. În general, vorbitorii nativi de turkmenă au declarat că au un nivel de competență mai mare în limba engleză decât nativii de arabă. În ceea ce

privește grupele cu L1 albaneză și franceză o explicație ar putea fi un grad de conștientizare și (auto)control mai ridicat.

În contrast cu comunicarea orală, unde schimbarea codului lingvistic se petrece în mod inconștient (Vasiu 2020: 148), în cazul comunicării scrise, transferul tinde să fie un act deliberat și servește drept mijloc de a suplini un lexic limitat. Câteva exemple de folosire a strategiei de schimbare a codurilor lingvistice în limbajul scris sunt:

- *Eu studiez la facultate de phisycal* (m., turkmenă, *Cine sunt*, în clasă);
- *Hobbiul meu este fotbal, music* (m., turkmenă, *Cine sunt*, în clasă);
- *University București* (m., turkmenă, *Colegii de grupă*, în clasă);
- *Eu wake up devreme la ora șase* (m., turkmenă, *Orar*, examen);
- *eu vreau să studii pharmacy* (f., arabă, *Cine sunt*, în clasă);
- *Score multe gol* (m., arabă, *Cine sunt*, în clasă);
- *Company mare* (m., arabă, *Cine sunt*, în clasă);
- *Ion a fost fricat și dissapointed* (f., albaneză, *Scrisoarea*, temă);
- *sunt student în Bucharest* (m., franceză, *Cine sunt*, temă);
- *Pentru mine vacanțile sunt un moment de detente* (f., franceză, *Destinații vacanță*, examen);
- *În casă mea, în Franța, sunt o piscină și o pool house cu o bucătărie* (f., franceză, *Casa mea*, în clasă).

3.2.3. Circumlocuția

Circumlocuția este a treia cea mai folosită strategie, cu un procent de 16% din totalul exemplelor. Recursul studenților la circumlocuție poate să aibă două justificări principale. Prima justificare are legătură cu dorința de a oferi mai multe detalii pentru a asigura o mai bună înțelegere a mesajului transmis, iar a doua constă în depășirea unei dificultăți de exprimare, fie din cauza necunoașterii termenului adecvat, fie din cauza incapacității temporare de a-l accesa. Această strategie este utilizată în mod deliberat și poate duce la întreruperea discursului, în special atunci când sunt utilizate paranteze pentru a insera informații suplimentare. Statutul informației dintre paranteze este dificil de stabilit cu precizie, la fel și raportarea acestei informații la atingerea scopului de comunicare (de exemplu, informația aparent omisibilă poate avea scopul de a comunica mai exact ceva anume considerat relevant).

Câteva exemple de circumlocuții sunt:

- *Ceasul este nouă (fix)* (f., turkmenă, *Imagine sală*, în clasă);
- *bun gasit unde (hotel aqaba gulf)* (m., arabă, *Vacanța*, în clasă);
- *m-am îmbrăcat cu pijamaua și am luat prânzul (orez cu iaurt)* (m., arabă, *Ce am făcut ieri*, în clasă);
- *dacă am timp plec în oraș (probabil în centrul vechi pentru că e foarte frumos)* (f., albaneză, *Ce fac în weekend*, în clasă);

- *este foarte matură (mai mult decât mine)* (f., franceză, *Familia mea*, temă);
- *Lângă Lacul Léman spre Geneva în Elveția (Switzerland)* (f., franceză, *Locuința de vis*, temă).

În cazul comunicării scrise studenții tind să folosească parantezele și în situații în care nu sunt siguri dacă termenul este folosit corect sau nu sunt siguri dacă știu să scrie corect cuvântul sau dacă este suficient să folosească un simbol, un număr etc. Ei pun în paranteză termenul de care nu sunt siguri că este corect sau necesar. Câteva exemple sunt:

- *Noi suntem 15 (cincesprezece) studenți* (f., turkmenă, *Colegii de grupă*, examen);
- *Deobicei, noi (mergem) facem o plimbare în parc* (f., albaneză, *Ce fac în weekend*, în clasă).

3.2.4. Traduceri literale

O altă strategie folosită este cea a traducerilor literale. Este a patra cea mai folosită strategie, ea reprezintă 8% din totalul exemplelor. Aproape toate exemplele aparțin nativilor de turkmenă și franceză. În ceea ce privește nativii de arabă și albaneză, traducerea literală apare foarte rar, aproape deloc.

Majoritatea traducerilor literale identificate au la bază un model din limba engleză. Grupele de studenți cu L1 turkmenă, franceză și albaneză au declarat, în general, un nivel ridicat de cunoaștere a limbii engleze. Aceasta poate să arate că în cazul albanezilor, care și ei cunosc bine engleza, există un grad mai mare de conștientizare și un accent mai mare pe transmiterea mesajului corect, din moment ce nu folosesc foarte mult această strategie (vezi și *supra*, 3.2.2., corelația cu folosirea rară a schimbării de cod de către ei).

Este important de menționat că în cazul acestei strategii pot exista dificultăți în identificarea ei precisă atunci când studenții efectuează traduceri literale direct din L1, care este mai puțin răspândită (și nu dintr-o limbă foarte cunoscută, cum ar fi engleza). Recunoașterea traducerilor literale din limbile turkmenă, arabă și albaneză este posibilă doar dacă se cunosc bine aceste limbi.

Iată câteva exemple de traduceri literale:

- *pentru example e mănânc multe fructe in dimineața*, cf. eng. *for example* (m., turkmenă, *Sănătate*, în clasă);
- *pregătesc mea temă*, cf. eng. *my homework* (m., turkmenă, *Orar*, examen);
- *multumesc, la multi ani pentru tine!*, cf. eng. *happy birthday to you*, fr. *Bon anniversaire à toi* (m., franceză, *Discuție prieten*, temă);
- *Mama mea are patru zece și patru de ani, este scurtă*, cf. eng. *short*, fr. *courte* (m., franceză, *Familia mea*, în clasă);
- *D: În seara asta, ora 19./I: Ok, sunt bine cu asta*, cf. eng. *I am okey with that* (f., franceză, *Invitație film*, temă).

3.2.5. Emoticoane/Emojiuri

Emoticoanele și emojiurile sunt un mijloc nonlingvistic cu ajutorul cărora studenții urmăresc să transmită diferite stări afective în compozițiile lor – pentru a compensa un lexic deficitar și/sau pentru că există o obișnuință de a comunica cu ajutorul emojiurilor/ emoticoanelor (cum se poate adesea observa în comunicarea din mediul online). În această direcție Al-Garaady și Mahyoob (2021) au arătat că „studenții au preferat să folosească emoticoane, contracții și acronime în interacțiunea lor socială, deoarece consideră că utilizarea acestor mijloace în comunicarea socială poate comprima și transmite mesajul mai bine și mai rapid decât limbajul scris" (Al-Garaady, Mahyoob 2021: 45, [t.n.]).

Această strategie se folosește rar, ea reprezintă 5% din totalul exemplelor și se găsește preponderent la nativii de franceză. Studenții cu L1 turkmenă și arabă folosesc foarte rar această strategie, iar în cazul albanezilor nu s-a înregistrat nici un exemplu. Se folosesc emoticoane sau emojiuri ce reprezintă diverse expresii faciale sau inimi, pentru a exprima afecțiunea. În studiul de față aproape toate emoticoanele și emojiurile înregistrate exprimă sentimente pozitive, iar majoritatea lor se găsesc la finalul compozițiilor. Ele apar atât în compozițiile scrise la calculator, cât și în cele scrise de mână. Câteva exemple sunt:

- *Ne vedem în curând ;)* (f., franceză, *Soț/soție ideală*, temă).

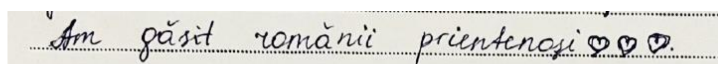


Fig. 1. ***Folosirea emojiurilor în scrierea de mână***
(m., turkmenă, *Cine sunt*, examen)

Spre deosebire de mijloacele nonlingvistice utilizate în limbajul oral (unde se poate face apel la mimă, gesturi, expresii faciale, sunete), cele utilizate în limbajul scris sunt folosite doar pentru a exprima sentimente.

Ca și în cazul circumlocuției, rămâne de discutat statutul informației transmise prin aceste simboluri și raportarea la atingerea scopului comunicării (dacă e important ca pentru cel care scrie să transmită o anumită poziționare afectivă față de mesaj, dar nu are mijloacele lingvistice necesare pentru a se exprima, atunci încadrarea acestor grafisme la strategii de comunicare este pe deplin justificată; dacă e o simplă alegere, în contextul mai larg al argoului tinerilor din mediul online, iar cel care scrie are și mijloacele lingvistice pentru a se exprima, atunci nu mai e vorba de o strategie compensatorie, ci de o alegere expresivă).

3.2.5. Alte strategii

Alte strategii de comunicare care se folosesc rar sunt străinizarea, invențiile lexicale și folosirea cuvintelor cu sens general.

Străinizarea reprezintă 5% din totalul exemplelor. De exemplu:

- *ascultat mult muzik* (eng. *musik* + rom. *muzică = muzik*) (f., arabă, *Ce am făcut ieri*, în clasă);

- *Am două pere, sunt santoase* (fr. *santé* + suf. *-oase*, după *gust* - *gustoase*) (m., franceză, *Salata,* examen)

Invențiile lexicale reprezintă 4% din totalul exemplelor. De exemplu:

- *voi avea vacanță de iarnă pentru că felicitărim Crăciun* (*felicita* + *sărbătorim = felicitărim*) (f., albaneză, *Orarul și anul universitar*, în clasă).

Cuvintele cu sens general reprezintă mai puțin de 1% din totalul exemplelor. De exemplu:

- *România foarte frumos* (acesta este singurul element al descrierii) (m., turkmenă, *Prima impresie Ro.,* examen).

3.2.6. Dificultăți de încadrare a strategiilor

Sunt unele cazuri în care poate să fie mai dificilă încadrarea strategiilor comunicative într-un anumit tip. O astfel de situație este delimitarea între strategia aproximării și cea a traducerilor literale. În unele cazuri nu se poate ști cu siguranță care din cele două strategii a fost utilizată, de exemplu: „nu sănătos – not healthy” (m., turkmenă, *Prima impresie Ro.,* examen). În acest caz, chiar dacă nu putem exclude aproximarea, cel mai probabil este vorba de strategia traducerii literale.

O dificultate poate să apară și în cazul delimitării între strategia străinizării și cea a aproximării. De exemplu *muzik* poate să fie interpretată și ca o aproximare, dar și ca străinizare în cazul în care *muzik* are la bază eng. *musik* – cum se poate vedea în exemplul: „ascultat mult muzik” (f., arabă, *Ce am făcut ieri*, în clasă).

De asemenea, distincția dintre străinizare și schimbare de cod poate să fie, în unele cazuri, mai greu de realizat, de exemplu; „În cameră este un cuș, lănge cuș”[3] („cuș, lănge cuș” cf. eng. *couch, lounge couch*) (f., arabă, *Camera,* în clasă). Faptul că termenii din engleză sunt scriși „așa cum se aud” sugerează că studentul nu știe bine limba engleză și a realizat o schimbare de cod cunoscând doar formele rostite ale celor două cuvinte, nu și felul în care acestea se scriu. În acest caz cel mai probabil nu este vorba de strategia străinizării pentru că studentul nu a are suficiente cunoștințe pentru a forma cuvinte românești care au ca bază cuvinte dintr-o altă limbă.

3.3. Distribuția strategiilor de atingere a obiectivului comunicativ în funcție de L1

După cum se poate vedea în diagrama 2 nativii de turkmenă folosesc cele mai multe strategii de comunicare. Ei preferă schimbarea de cod, dar folosesc mult și aproximarea, circumlocuția și traducerea literală. Nativii de franceză folosesc cel mai mult aproximarea, urmată de schimbarea de cod,

---

[3] O posibilă ipoteză (mai puțin probabilă) este ca termenul „cuș” să fie o scriere greșită a cuvântului *coș*.

emoticoane/ emojiuri și traduceri literale. Nativii de arabă folosesc cel mai des aproximarea, apoi schimbarea de cod și circumlocuția. Nativii de albaneză preferă doar două strategii: aproximarea, urmată de circumlocuție.

Din totalul de strategii identificate în corpusul analizat, 37% aparțin nativilor de turkmenă, 24% nativilor de franceză și câte 19-20% nativilor de arabă și albaneză. Prin urmare, se poate considera că nativii de turkmenă pun accentul pe transmiterea mesajului cu orice preț, în timp ce nativii de arabă, albaneză și franceză pun accentul pe comunicarea corectă în limba română.

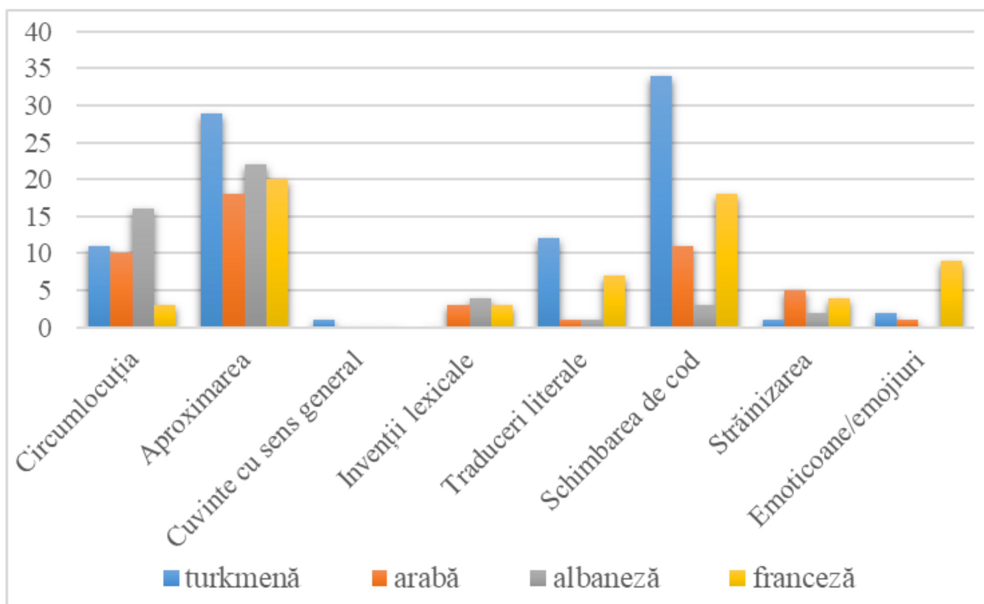


Diagrama 2. ***Distribuția strategiilor de atingere a obiectivului comunicativ în rândul studenților, în funcție de L1 a acestora***

4. Strategiile comunicative la nivelul A1 în comunicarea scrisă și orală

Strategiile de comunicare au fost studiate mai ales în comunicarea orală. În această direcție Vasiu (2020) face un studiu în care arată că, în ceea ce privește limbajul oral (în interacțiune), există strategii de comunicare la nivelul A1. Lucrarea de față a arătat că aceste strategii se folosesc și în comunicarea scrisă (producții scrise).

Deși multe din strategiile identificate de Vasiu (2020) în interacțiunea orală se pot găsi și în producțiile scrise, există și unele strategii care se găsesc doar în limbajul oral și altele care se găsesc doar în limbajul scris.

Strategiile care apar frecvent în comunicarea orală și care nu sunt deloc prezente în cea scrisă sunt strategiile de câștigare de timp (mărcile de

ezitare/„fillers" și repetițiile) și una din strategiile de atingere a obiectivului comunicativ: solicitarea ajutorului[4].

Există și unele strategii care nu se găsesc deloc în limbajul oral, dar care apar în cel scris. Se pot identifica două astfel de strategii. Prima este o strategie de apel la mijloace nonlingvistice, și anume folosirea de emoticoane sau emojiuri pentru a transmite diverse sentimente, de regulă pozitive (de exemplu: inimi și fețe care zâmbesc). Acestea se folosesc atât în producțiile scrise la calculator, cât și în cele scrise de mână. Emojiurile și emoticoanele, care inițial aparțineau doar comunicării din mediul online, s-au transferat și în comunicarea scrisă realizată prin mijloace tradiționale (scrisul de mână).

A doua strategie care apare doar în comunicarea scrisă este o strategie de evitare. Aceasta nu se regăsește în taxonomia lui Dörnyei și Scott (1997) deoarece el a avut în vedere strategiile de comunicare care se folosesc în limbajul oral. Este o strategie de evitare a unor cuvinte și presupune fie înlocuirea termenului cu un semn, fie prescurtarea cuvântului. Un exemplu de evitare a unui cuvânt cu ajutorului unui semn este „Limba maternă = Arabic" (m., arabă, *Cine sunt*, temă), în care se folosește semnul „=" pentru a înlocui verbul „a fi". Prescurtarea cuvântului este mult mai rar întâlnită; un exemplu este: „Pe noptiară sunt (f.) multe flori." (f., albaneză, *Descrieți camera*, examen), unde *f.* este o prescurtare fie a mărcii de superlativ absolut *foarte*, fie a unei indicații morfologice „metadiscursive" (*feminin*).

De asemenea, spre deosebire de limbajul oral, în limbajul scris există anumite dificultăți în identificarea unor strategii. Este important de menționat faptul că strategia de evitare a subiectului este mai greu de identificat în textele scrise decât în interacțiunea verbală. Într-un schimb direct de replici, unde un profesor pune întrebări, se poate distinge mai clar dacă un elev încearcă să evite un răspuns sau să folosească un anumit lexem. În schimb, în scriere, această tendință nu este la fel de vizibilă deoarece studenții sunt, cel mai adesea, liberi să își aleagă conținutul lucrării, fiind restricționați doar de o temă generală.

Analizând comparativ datele din studiul lui Vasiu (2020) și pe cele din prezentul studiu, se pot observa unele similitudini și diferențe referitoare la grupurile de vorbitori cu nivel A1 examinate în ambele cercetări (vorbitori cu L1 albaneză, arabă și franceză). În cazul vorbitorilor nativi albanezi, se observă că atât în dialogul oral, cât și în producțiile scrise, strategia predominantă este aproximarea. Totuși, în conversațiile față în față, albanezii recurg frecvent și la alte strategii, cum ar fi schimbarea de cod și traducerea literală, pe când în textele scrise, aceste strategii apar foarte rar. Pentru vorbitorii nativi arabi, în

[4] Această strategie se poate să fie însă folosită (studentul poate că l-a întrebat pe profesor un cuvânt, o formă, poate a folosit dicționare etc.), dar producțiile scrise nu înregistrează acest lucru. Viitorul corpus electronic LECOR este adnotat și cu metadate care privesc sursele folosite în realizarea textelor (vezi Barbu *et alii* 2023).

schimburile verbale, cea mai frecventă strategie este schimbarea de cod, urmată de aproximare și traducerea literală. În schimb, în producțiile scrise, aproximarea este singura strategie folosită frecvent, schimbarea de cod apare ocazional, iar traducerea literală este foarte rară.

Pentru limbajul oral, Vasiu (2020: 148) constată că în cazul limbilor romanice strategia cea mai des folosită este schimbarea de cod, urmată de aproximare. În cazul limbajului scris se pare că există o diferență, studenții cu L1 franceza folosind cel mai mult strategia aproximării, urmată de cea a schimbării de cod. De asemenea, în producțiile scrise, ca și în interacțiunea orală (Vasiu 2020: 148), nativii de franceză tind să recurgă frecvent la limba engleză pentru a realiza schimbări de cod.

În comunicarea orală, schimbarea codului este cea mai utilizată strategie și se întâmplă, de regulă, involuntar (Vasiu 2020: 148). În studiul actual, această strategie este rar întâlnită la vorbitorii nativi de limbă arabă și albaneză, dar este predominantă în cazul vorbitorilor nativi de limbă turkmenă. Ar putea să există două motive care să justifice această diferență. Primul motiv ar putea fi tendința nativilor de arabă și albaneză de a prioritiza corectitudinea formei mesajului în detrimentul transmiterii efective a acestuia. În cazul vorbitorilor cu L1 araba al doilea motiv ar putea fi un nivel mai mic de cunoaștere a limbii engleze, iar, în cazul vorbitorilor cu L1 albaneză, o posibilă explicație ar putea fi și un nivel mai înalt de (auto)control în comunicarea scrisă.

Prin urmare, atât în comunicarea orală, cât și cea scrisă, aproximarea este singura strategie de comunicare ce apare frecvent la toate grupele de vorbitori, în timp ce folosirea schimbării de cod depinde de nivelul de competență al studenților într-o a doua limbă (L2), cunoscută și de vorbitorii cu L1 română (profesori, evaluatori etc.).

5. Concluzii

Strategiile de comunicare nu apar doar în comunicarea orală, ci și în cea scrisă. În comparație cu limbajul vorbit, în limbajul scris există o varietate mai restrânsă de strategii comunicative. Pentru producțiile scrise putem identifica două tipuri principale de strategii: cele de evitare (extrem de rar folosite) și cele de atingere a scopului comunicativ (care sunt predominante). Strategiile de câștigare de timp, care sunt importante pentru comunicarea orală, sunt irelevante pentru cea scrisă.

Diferențele între cele patru grupe de studenți, cu L1 diferite, sunt semnificative. Studenții nativi de turkmenă utilizează mult mai des strategiile de comunicare, ceea ce sugerează că aceștia pun accent mai mult pe transmiterea mesajului decât pe forma corectă a acestuia (așa cum se observă în cazul studenților nativi de arabă, albaneză și franceză). În cazul studenților cu L1 arabă, o posibilă explicație pentru utilizarea mai redusă a strategiilor comunicative în scris ar putea fi lipsa resurselor pentru a adopta astfel de strategii. De

asemenea, studenții cu L1 franceză, arabă și albaneză preferă să apeleze la strategia de aproximare, iar cei cu L1 turkmenă folosesc mai des strategia de schimbare de cod. În comunicarea scrisă, cele trei strategii predominante sunt aproximarea, schimbarea de cod (care poate să depindă de nivelul de competență al studenților într-o L2 și de gradul de autocontrol, formalism) și circumlocuția. Acestea apar mult mai frecvent în comparație cu celelalte strategii și sunt prezente la toate grupele de studenți. Singura strategie care apare frecvent la toate grupele de studenți atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă este strategia aproximării, iar strategia de schimbare a codului apare în funcție de competența studenților într-o a doua limbă (L2), care este cunoscută nativilor de română.

Bibliografie

1. Al-Garaady, Mahyoob 2021: Jeehaan Al-Garaady, Mohammad Mahyoob, 2021, *Social network communication: Emojis and EFL learners' writing issues*, în „TESOL International", Vol. 16, No. 3.1, 2021.
2. Barbu *et alii* 2023: Ana Maria Barbu, Elena Irimia, Carmen Mîrzea Vasile, Vasile Păiș, „Designing the LECOR Learner Corpus for Romanian", în Galia Angelova, Maria Kunilovskaya and Ruslan Mitkov Varna (ed.), Deep Learning for Natural Language Processing Methods and Applications (Proceedings of International Conference Recent Advances in Natural Language Processing, RANLP 2023, Varna, 4–6 September, 2023), p. 143-152 (online ISBN: 978-954-452-092-2, e-book site: www.acl-bg.org, series online: ISSN 2603-2813.2023, INCOMA Ltd. Shoumen, Bulgaria).
3. CEFR 2001: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, 2001, Link: https://rm.coe.int/16802fc1bf.
4. CEFR 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020, Link: www.coe.int/lang-cefr.
5. Dörnyei, Scott 1997: Zoltán Dörnyei, Mary Lee Scott, *Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies*, în „Language learning", Vol. 47, No. 1, 1997, p. 173-210.
6. Gass *et alii* 2013: Susan M. Gass, Jennifer Behney, Luke Plonsky, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Ediția a IV-a, Routledge, New York, 2013.
7. Kennedy 2022: Sara Kennedy, *Second Language Speaking Strategies*, în Derwing, Tracey M., Murray J. Munro, Ron I. Thomson (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speak*, Routledge Taylor & Francis, New York, 2022, p. 261-272.

8. Putri 2013: Lidya Ayuni Putri, *Communication strategies in English as a second language (ESL) context*, în „Advances in Language and Literary Studies”, Vol. 4, No. 1, 2013, p. 129-133.
9. Tarone 1981: Elaine Tarone, *Some thoughts on the notion of communication strategy*, în „TESOL Quarterly”, Vol. 15, No. 3, 1981, p. 285-295.
10. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Editura Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2020.

Complementul indirect și dublarea în româna ca interlimbă. Studiu de corpus

Simona Neagu
Universitatea din București
Carmen Mîrzea Vasile
Universitatea din București/
Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”

Abstract. *Indirect object and clitic doubling in Romanian as interlanguage. A corpus-based study.* The aim of this article is to discuss some aspects regarding the acquisition of indirect object constructions and clitic doubling. We examine a corpus of written and oral productions of the A2–B2 foreign students enrolled in the Preparatory Year at the University of Bucharest. The most frequent errors are the replacement of the nominal or pronominal forms in the dative with their forms in the accusative or nominative, and the absence of pronominal (clitc) forms. By identifying common types of errors, solutions can be found to help learners improve their language skills.

Keywords: *indirect object, clitic doubling, dative case, dative clitics, Romanian as a foreign language, interlanguage, language acquisition, corpus analysis, type of errors*

1. Introducere

Articolul de față[1] pune în discuție dificultățile pe care le întâmpină studenții străini de la Anul pregătitor în însușirea construcțiilor cu complement indirect și a regulilor de dublare. Preocuparea pentru această temă are legătură cu faptul că româna, o limbă cu flexiune bogată, este mai greu de asimilat de vorbitorii nenativi, deoarece are multe afixe, iar uneori același afix poate exprima mai multe categorii gramaticale. La aceasta se adaugă și omonimia genitiv-dativ care determină unele confuzii pentru vorbitorii de română ca L2.

De asemenea, achiziția dativului ridică unele probleme și din perspectiva limbilor materne ale studenților. Este de așteptat ca vorbitorii unor limbi preponderent analitice (engleza, franceza) sau ai unor limbi în care rolurile

[1] Această lucrare a fost realizată cu sprijinul financiar al Ministerului Cercetării și Inovării, CNCS-UEFISCDI, proiectul PN-III-P1-1.1-TE-2019-1066, cu PNCDI IIIPN-III-P1-1-1.1-TE-2019-1066 (Learner Corpus of Romanian (LECOR). Collection, Annotation and Applications/ Corpus de română ca limbă străină (LECOR). Colectare, adnotare și aplicații).

tematice încodate prin dativ morfologic în română au altă expresie (araba) să întâmpine mai multe dificultăți.

1.1. Obiective

Cercetarea noastră își propune investigarea unui corpus bogat de texte produse de vorbitori nenativi și inventarierea unui număr cât mai mare de construcții cu obiect indirect, urmând ca, pe baza observațiilor cantitative și a informațiilor despre vorbitori (limba nativă, alte limbi străine cunoscute, nivelul de competență în limba română etc.), să identificăm anumite tendințe în achiziția acestor construcții și să formulăm câteva ipoteze privind cauzele erorilor. Avem în vedere și realizarea unui studiu de caz privind construcția *a-i plăcea*, care este utilizată cel mai des atunci când vine vorba de exprimarea preferinței și este introdusă la nivelul A1 (Platon *et alii* 2014: 14). Studiul nostru pornește de la analiza modului în care se face predarea dativului în mai multe manuale destinate studenților străini. Lista de erori frecvente realizată poate ajuta la elaborarea unor lecții eficiente pentru însușirea construcțiilor cu obiect indirect.

1.2. Stadiul cercetării

Problema achiziției cazurilor oblice s-a pus și în studii mai vechi, anterioare anului 2.000. Dativul este tratat împreună cu genitivul, probabil datorită asemănării formale (Țăranu 1981). S-au mai constatat dificultăți în însușirea pronumelor personale și reflexive în dativ (Petre, Lucian 1985) și a dublării clitice (Fanella 1996).

Studiile recente pleacă de la conceptul de interlimbă – sistem lingvistic aflat într-un proces continuu de restructurare cu scopul apropierii de L2 (Selinker 1972) – și pun accentul pe clasificarea și explicarea erorilor. În analiza privind achiziția grupului verbal, Corbeanu și Dincă (2020) evidențiază erori de substituire a formelor nominale și pronominale de dativ prin cele de acuzativ, predate și însușite anterior. Se constată și tendința de transformare a structurilor cu nominal în dativ în structuri prepoziționale calchiate după engleză sau cu prepoziția *la*, ca efect al expunerii la limba română nonstandard (Corbeanu, Vasileanu 2020).

1.3. Metoda și corpusul

Materialul analizat este un subcorpus al corpusului LECOR (Barbu *et alii* 2023) și cuprinde producții scrise și orale de la studenții din programul intensiv Anul pregătitor de limba română de la Universitatea din București, din perioada 2019-2024 (aproximativ 100 de studenți, 1.000 de compoziții scrise și 450 de producții audio). Nivelul de competență în limba română variază între A2 și B2[2]. Au fost examinate mai multe compoziții ale aceluiași student,

[2] Deoarece nivelul studenților care primesc aceeași sarcină (același text de redactat, același subiect pentru producerea discursului oral etc.) într-o grupă a fost (ușor) diferit, pentru acest studiu nu am putut face o repartizare riguroasă pe niveluri. În forma sa finală, corpusul electronic LECOR va avea metadate riguroase cu nivelul de competență, care va fi atribuit de adnotatorii lingviști fiecărui text în parte urmând un ghid de evaluare.

elaborate pe parcursul unui an de studiu. Vorbitorii provin din arii lingvistice diferite (Albania, Bangladesh, Bulgaria, China, Grecia, Germania, Kazahstan, Maroc, Palestina, Siria, Tunisia, Turcia, Turkmenistan) și cunosc engleza, dar și alte limbi străine.

Demersul nostru este unul descriptiv, constând în evidențierea erorilor din construcțiile cu complement indirect[3]. Analiza erorilor, văzute ca „ferestre către interlimba studenților" (Dagneaux *et alii* 1998: 164) reprezintă o metodă ce contribuie la descrierea interlimbii și la îmbunătățirea metodelor de predare. Adoptăm conceptul de eroare (diferit de greșeală, vezi istoricul conceptelor și delimitarea lor în Platon (2021: 316-322), referindu-ne la probleme sistematice care țin de nivelul competenței vorbitorului.

2. Predarea dativului în manuale folosite la Anul pregătitor

În cele ce urmează, vom prezenta cum este introdus și exersat dativul și construcțiile cu obiect indirect în manualele folosite la cursurile de limba română. Trebuie menționat că în predare nu se folosesc noțiunile sintactice de obiect/complement indirect și de dublare clitică.

2.1. În manualul Brâncuș *et alii* (2003), dativul este predat la nivelul A2[4], iar informațiile sunt prezentate gradual. Se începe cu marcarea dativului la substantive comune și proprii în structuri trivalente (cu verbe care selectează un subiect, un obiect direct și un obiect indirect: *a da, a oferi, a scrie, a explica, a cumpăra*) și în structuri bivalente (*a telefona*). În lecția 18, se predau cliticele de dativ în structuri personale și poziția lor față de verb la forma afirmativă și la forma negativă, la indicativ (prezent și perfect compus), conjunctiv și imperativ. Relativ rapid, se introduc construcțiile cu Experimentator și cu verbul *a fi* (*Mi-e foame; Mi-e greu să...; Mi-e dor de/să...*), construcția *a-i plăcea* și alte verbe construite cu clitic în dativ, precum *a-i veni, a-i trebui* (*Îmi pare bine., Îmi trebuie bani., Îmi vine bine rochia.*).

Odată cu predarea formelor accentuate de dativ ale pronumelui personal, este tratată și dublarea obiectului indirect (lecția 22). Este introdusă regula dublării obligatorii a formelor pronominale accentuate (*Lui îi dau cartea*.). Urmează construcțiile cu verbe reflexive cu clitic în dativ (*a-și aminti, a-și imagina, a-și da seama*)[5], încadrate, conform studiilor recente, la nivelul B1 (Platon *et alii* 2014: 61), precum și construcțiile cu combinații de clitice (*Mi-l dă*.). Construcțiile cu adjective și adverbe care impun dativul (*favorabil, caracteristic,*

[3] Informațiile care însoțesc fiecare exemplu extras: sexul, limba maternă, numele compoziției, scris/audio.
[4] Acest manual acoperă nivelurile A1-B2+, dar nu include o repartizare explicită pe niveluri. Aprecierea legată de nivel ne aparține și are la bază raportarea aproximativă a lecției care interesează la numărul total de lecții (38).
[5] În cazul verbelor cu clitic reflexiv obligatoriu (inerent reflexive), cliticul nu ocupă poziție sintactică și își pierde valoarea pronominală (GBLR 2016: 114).

potrivit, conform, corespunzător, asemănător), dar și marcarea dativului la pronume și adjective pronominale demonstrative și nehotărâte sunt noțiuni tratate la nivelul B2 (Platon *et alii* 2014: 82, 84)[6].

2.2. Manualul Platon *et alii* (2012) dă o importanță mult mai mare decât cel anterior modelului comunicativ și este destinat nivelurilor **A1-A2**, respectând ordinea introducerii noțiunilor de gramatică din *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii* 2014). Se începe cu verbul *a-i plăcea* la forma afirmativă și la forma negativă, urmează marcarea dativului la numele proprii și utilizarea formelor accentuate ale pronumelui personal, trecându-se apoi la marcarea dativului la substantivele comune și utilizarea formelor neaccentuate în dativ cu verbe la diferite moduri și timpuri. În volumul următor, destinat nivelului **B1, Sonea *et alii* (2021),** sunt predate structurile cu verbe trivalente (*a da, a trimite, a cere, a scrie*) și folosirea pronumelor neaccentuate în trecerea de la vorbirea directă (*Plouă.*) la vorbirea indirectă (*Ion mi-a spus că plouă.*).

3. Tipuri de erori

Literatura de specialitate propune diverse clasificări ale erorilor, după criterii care permit o descriere cât mai detaliată a interlimbii: nivelul limbii la care se produc (fonetic, morfologic, sintactic, lexical), diferitele strategii abordate (Dulay *et alii* 1982: 150; James 1998), „erori evidente" sau „erori ascunse" în structura de adâncime a enunțului (Corder 1971: 21)[7]. În corpusul cercetat, predomină erorile de substituție (3.1) și de omisiune (3.2), două strategii care afectează nivelul de suprafață al limbii. Pe lângă acestea, am remarcat o serie de erori de grafie (3.3), precum și preferințe ale vorbitorilor pentru anumite tipuri de construcții (3.4).

3.1. Erori de substituție

O pondere însemnată o au erorile de substituție care constau în folosirea unui clitic de acuzativ în locul unuia de dativ (1)[8]. Dintre verbele care selectează un obiect indirect, apar în construcții greșite *a recomanda, a mulțumi, a răspunde, a telefona, a zice, a cumpăra, a face, a trimite, a da, a scrie*[9]. În (1c) se remarcă oscilația între acuzativ și dativ în același enunț. De asemenea, se observă

[6] În general, progresia introducerii dativului și a dublării în manualul prezentat corespunde celei din Platon *et alii* (2014).
[7] Pentru o prezentare monografică și detalii, vezi Cristescu (2020) și Vasiu (2020: 82-88).
[8] Este înregistrată și folosirea unui clitic în dativ în locul unuia în acuzativ:
(i) a. ***Mie** m-a ajutat un prieten al familiei* (f, *Anul pregătitor*, albaneză, audio)
b. *anul acesta **mi**-au lăsat să mă duc și să distrez* (f, *Vacanța*, arabă, scris)
c. *doctor **mi**-a întrebat ce am* (f, *La doctor*, germană, audio)
[9] Există și construcții greșite cu verbe și expresii inerent reflexive, unde cliticul nu ocupă o poziție sintactică. În (ii), cliticul de dativ este substituit printr-unul de acuzativ:
(ii) *Nu **te** faci grijă!* (f, *Anul pregătitor*, albaneză, audio)

preferința pentru construcțiile cu obiect indirect realizat doar prin clitic, unde nu se realizează dublarea.

(1) a. *Ce **mă** recomandați?* (m, *Dialog la magazin*, chineză, scris)

b. ***Te** mulțumesc foarte mult.* (m, *E-mail*, turkmenă, scris)

c. *O să **te** răspund la întrebările tale și o să-ți spun toate lucrurile eu știu.* (f, *Anul pregătitor*, chineză, audio)

d. *trebuie să **îl** telefonez* (f, *Mesaj pentru mama*, albaneză, scris)

e. *Ei **m**-a zis* (f, *Ce am făcut ieri*, albaneză, scris)

f. *vreau să **mă** cumperi ceva dulce* (f, *Mesaj pentru mama,* albaneză, scris)

g. *eu **m**-am făcut o ceașca de cafea* (f, *Ce am făcut ieri*, bulgară, scris)

h. *Eu o să **te** trimit informațiile despre procesul de înscriere în Anul pregătitor* (m, *Anul pregătitor*, albaneză, audio)

i. *l-am rugat pe prietenii mei din România și să **te** dea sfatul potrivit* (m, *Anul pregătitor*, arabă, audio)

j. *El **m**-a scris o rețetă* (f, *La farmacie*, bulgară, audio)

k. ***Te** include mai jos câteva dintre linkuri de site importante.* (m, *Anul pregătitor*, arabă, audio)

O altă eroare de substituție constă în folosirea unei forme accentuate în nominativ în locul unei forme accentuate în dativ, în contexte cu verbul *a-i plăcea* (2). Din exemplele de mai jos, reiese că vorbitorii și-au însușit regula dublării prin clitic a obiectului indirect pronominal, dar nu au fixate formele accentuate de dativ ale pronumelor personale.

(2) a. *În concluzie, primăvara este un anotimp minunat și **eu** îmi foarte place primăvara!* (m, *Primăvara*, turkmenă, audio)

b. ***Eu** îmi place asta, pentru că este non-cald sau rece; este normal.* (m, *Primăvara*, arabă, audio)

c. *Cred ca **el** îi place și să fumeze.* (m, *Scrisoarea*, turkmenă, scris)

d. ***noi** ne place să vizităm locuri interesante* (f, *Ce fac în weekend*, albaneză, scris)

e. *Imagina la stângă arată o vacanță la mare și imagină la dreaptă arată o vacanță la munte. **Eu** îmi plac amândouă.* (m, persană, *Vacanța,* scris)

Un tipar mai rar este cel în care este folosită o formă accentuată în acuzativ cu prepoziție (3) în locul unui pronume accentuat în dativ. Și în contextele din (3) se remarcă dublarea prin clitic în dativ a unei forme pronominale plasate incorect în poziția obiectului indirect.

(3) a. ***Pentru mine**[10], îmi place primăvara!* (f, *Primăvara*, chineză, audio)

b. ***Pe mine** nu îmi place deloc.* (m, *Primăvara*, turkmenă, audio)

Tot în categoria erorilor de substituție se încadrează și erorile de flexiune a substantivelor (4), precum și a unor pronume nepersonale (nehotărâte,

[10] În exemplul (3a), secvența subliniată poate fi interpretată și ca un circumstanțial de relație („în ceea ce mă privește", „cât despre mine").

demonstrative, relative) (5). Acestea au o pondere mai mică comparativ cu erorile privind pronumele personale. Însușirea formelor de dativ pentru substantive poate fi favorizată de omonimia cu genitivul și de utilizarea mai largă a genitivului. Frecvența pronumelor nepersonale în cazul dativ în corpusul cercetat este redusă și nu permite formularea unor observații relevante.

(4) a. *Asta timp este cel mai frumos. Se reia numele și altele și foarte* ***oamenii îi*** *place asta.* (m, *Primăvara*, arabă, audio)

b. *profesor pleacă din universitate pentru că* ***adminstrație*** *nu* ***le*** *place acest metod pe care se foloseste* (m, *Filmul preferat*, turkmenă, scris)

c. ***Copacii*** *cresc din nou frunze* (m, *Primăvara*, albaneză, audio)

d. ***Iubitul*** *meu place omul care eu sunt* (f, *Vacanța*, bulgară, scris)

e. *Mersi frumos pentru cadou și* ***îmi*** *mulțumești* ***părinții tăi*** *din partea mea* (m, *E-mail*, arabă, scris)

f. ***copii îi*** *place ciocoladă* (f, *Cumpărături*, bulgară, scris)

g. ***copii*** *nu* ***le*** *place legumele* (f, *Cumpărături*, engleză, scris)

(5) a. *om* ***care*** *place să fac nimic* (f, *Vacanța*, bulgară, scris)

b. ***Unii*** *le place să folosească stilul ei ca fiind formă de exprimare fără a folosi cuvinte.* (f, *Hainele*, albaneză, audio)

Sunt înregistrate erori și în structuri cu grupuri nominale cu determinanți demonstrativi (6a) și cuantificatori indefiniți (6b).

(6) a. ***asta coleg îl*** *place să juce în minge* (m, *Camera*, arabă, scris)

b. *nu prea îmi place primăvara, dar* ***mult oamenii*** *le place primăvara, pentru ca copacii sunt în floare* (f, *Primăvara*, franceză, audio)

La oscilația în marcarea dativului se adaugă și necorelări între clitic și obiectul indirect (4a, b, e, f), (6a) sau absența cliticului (5a), (6b).

Verbul *a trebui* pune probleme nenativilor atunci când vine vorba de selectarea formei pronominale corecte de dativ. În (7), se folosește pronumele în nominativ *eu* în locul formei neaccentuate de dativ *îmi*. Această eroare apare probabil sub influența utilizării mai frecvente a verbului *a trebui* cu valoare modală deontică (*Trebuie să respecți legea*), dar poate fi cauzată și de transferul din limba engleză.

(7) *el este care* ***eu*** *trebuie* (f, *Vacanța*, bulgară, scris)

În ceea ce privește construcțiile parțial fixe cu verbul *a fi* (8), se constată că vorbitorii întâmpină dificultăți la selectarea unui clitic în dativ (8a). În (8b), este selectată forma de nominativ *noi* în locul formei accentuate de dativ *nouă*. Tiparul pune probleme vorbitorilor și în ceea ce privește dublarea obiectului indirect realizat prin substantiv (8c, d). În (8d), marca proclitică *lui* este folosită pentru a marca dativul unui nume comun cu trăsătura [+personal], pentru care, în româna standard, se folosește marcarea flexionară.[11]

[11] Exemplul este produs de un student care cunoaște limba română din familie, mama și bunica fiind romånce, dar care nu a studiat niciodată româna literară instituțional. Ca și unii vorbitori nativi de română în registrul substandard, acesta construiește dativul analitic.

(8) a. *El este trist pentru că* ***îl*** *este dor de el* (f, *Scrisoarea*, bulgară, scris)

b. *Tata meu a comandat o pizza cu livrare, deci* ***noi*** *nu ne foame.* (m, *Mesaj pentru mama*, turkmenă, scris)

c. *După somn* ***lui Dan*** *era foarte foame* (m, *Scrisoarea*, turcă, scris)

d. ***Lui băiatul*** *era foame* (m, *Cumpărături*, turcă, scris)

3.2. Erori de omisiune

Omiterea cliticului[12] se produce în contexte cu *a-i plăcea* (9), dar și cu expresii fixe cu verbul *a fi* (10) care pun probleme nenativilor, după cum s-a observat și în (8).

(9) a. *Sper ca* ***vei place*** *Turkmenistan* (m, *E-mail*, turkmenă, scris)

b. ***nu am placut*** *acel hotel, din cauză la hotel a fost foarte diferită de cum era în descrierea de pe site.* (m, *Recenzie hotel*, turkmenă, scris)

(10) *nu sunt foarte foame* (f, *Mesaj pentru mama*, albaneză, scris)

Verbul *a mulțumi* este construit cu sau fără clitic în dativ, indiferent de registrul stilistic (11). Sunt construite fără complement indirect și alte verbe personale (*a da*) (12), pentru care, mai ales în vorbire, este preferată (dar nu obligatorie) exprimarea cliticului.

(11) *În primul rând eu vreau* ***să mulțumesc*** *pentru cadou* (f, *E-mail*, bulgară scris)

(12) *Sper că informațiile pe care le-****am dat*** *să fie utile!* (f, *Anul pregătitor*, albaneză, audio)

3.3. Erori de grafie

Reținem câteva contexte din producțiile scrise în care cliticele de dativ nu sunt corect atașate prin cratimă de verb, cratima fiind sau superfluă (13a-b), sau absentă (13c-e). În construcțiile de la (13d-e), în absența cratimei, putem considera și că este vorba de o eroare de substituție (***îmi*** *e...*, substituit de ***mi*** *e...*; *să* ***îți***, substituit de *sa* ***ți****...*).

(13) a. *Cred că* ***îți****-place acolo.* (f, *E-mail*, turkmenă, scris)

b. ***îi****-e foame* (m, *Scrisoarea*, arabă, scris)

c. *Nicos* ***ne*** *a dus* (f, *Vacanța*, albaneză, scris)

d. *Buna Elena,* ***mi*** *e dor de tine* (m, *E-mail*, arabă, scris)

e. *când intorc o sa* ***ți*** *aduc o cadou pentru tine* (m, *E-mail*, arabă, scris)

De asemenea, am înregistrat două forme care transcriu fidel pronunția reală a secvențelor *îmi trebuie* (14a) și *îmi place* (14b-c)[13].

---

[12] Omiterea se produce și la verbe inerent reflexive, unde cliticul nu are funcție sintactică (iii):
(iii)
a. ***Imaghinez*** *să cumpăr o casă mare* (f, *Casa mea*, albaneză, scris)
b. *o persoană ar trebui să trăiescă separat și să întemeieze propria familie și* ***asum*** *responsabilitatea pentru viață* (f, *Locuim sau nu cu părinții?*, kazahă, scris)

[13] Exemplele (14a-b) aparțin aceluiași student cu membri ai familiei români, în timp ce exemplul (14c) este produs de o studentă în situația lingvistică prototipică de nenativă.

(14) a. *Azi sunt la piață pentru că* ***îmtrebuie*** *să cumpăr niște legume* (m, *La piață*, turcă, scris)

b. *A început să* ***împlacă*** *sărbătorile în România* (m, *Sărbători*, turcă, scris)

c. ***Îm-place*** *în România viața cu prieteni din altă țară. Am cumpărat tot technologie pentru gătesc și* ***îm-place*** *mâncarea românesc foarte bun.* (f, *Experiența în România*, kazahă, scris)

3.4. Construcții în dativ vs construcții prepoziționale

Adjective care impun dativul (*util*, *potrivit*, *opus*) au puține ocurențe în corpusul investigat, iar vorbitorii ezită între folosirea dativului sau a unui grup prepozițional. Dificultățile în achiziția flexiunii de dativ a substantivelor determină o preferință mai mare pentru construcțiile prepoziționale.

(15) a. *Anatomia sau Gramatica, care vor fi* ***utile pentru mine*** *anul viitor* (f, *Ce fac în timpul liber*, albaneză, audio)

b. *profesia doctorului nu este cea mai bună, dar da, este potrivită* ***pentru mine*** (f, *Meseria*, albaneză, scris)

c. *conservarea mediului e opus* ***dezvoltare*** (m, *Mediul înconjurător*, coreeană, scris)

Variații între construcțiile cu obiect indirect și cele cu obiect prepozițional se manifestă și în cazul unor verbe și locuțiuni verbale (Corbeanu, Vasileanu 2020): *a se potrivi cuiva/cu/la ceva, a da naștere cuiva/la ceva, a cumpăra cuiva/pentru cineva*).

(16) a. *Internetul a dat naștere* ***la o multitudine de platforme*** (f, *Internetul*, albaneză, audio)

b. *Vrei să cumpăr două pachete, fiindcă vreau să cumpăr* ***pentru mine*** *și pot să cumpăr* ***pentru tine tu***. (f, *Conversație în avion*, greacă, audio)

Complementul indirect cu prepoziția *la* este un tipar extins în limba vorbită (GALR II 2008: 428-429; Iorga Mihail 2013), de unde poate fi preluat de studenți. Această tendință poate avea legătură și cu limba maternă, cele mai multe exemple provenind de la vorbitori de arabă.

(17) a. *o sa cumpar cadori* ***la familea mea*** (m, *Vacanța*, arabă, scris)

b. *am spus* ***la familia mea*** *că nu pot să merg* (m, *Vacanța*, arabă, scris)

c. *merg la cluj pentru ca prietenul meu a spus* ***la mine****, este foarte frumoasa* (m, *Vacanța*, arabă, scris)

Corpusul oferă și un exemplu în care verbul *a ajuta* este construit cu obiect indirect realizat prin clitic personal de dativ.

(18) *Învățarea limbă română* ***îmi*** *ajută mai mult pentru că sunt în România acum, și o sa fiu studen la facultatea de pompieri ca să* ***îmi*** *ajuta la conectarea cu alți studenții* (m, *Limbi străine*, arabă, scris)

3.5. Erori de amestec

Oscilația între construcțiile cu dativ și cele prepoziționale poate genera erori de amestec (James 1998: 111-113). În (19), prepoziția de acuzativ *pentru* selectează forma de genitiv-dativ a substantivului *străini*.

(19) *Stiu că e foarte dificil* ***pentru străinilor****, dar vreau să încerc* (m, *Experiența în România*, greacă, scris)

În (20), în locul adjectivului *recunoscător*, care acceptă un complement în dativ este folosit adjectivul *norocos*.

(20) ***îi*** *sunt foarte* **norocos** *că am crescut sub îndrumarea și iubirea ei* (m, *Persoana pe care o admir*, arabă, audio)[14]

3.6. Construcțiile cu verbul *a-i plăcea*

În corpusul cercetat, am înregistrat aproximativ 650 de construcții cu *a-i plăcea*. În majoritatea contextelor, *a-i plăcea* selectează un complement indirect realizat doar prin clitic (92%). Construcția lui *a-i plăcea* doar cu clitic în dativ, în special cu clitic de persoana I singular, este mai bine asimilată, mai ales că este predată la nivelul A1[15]. Ipoteza noastră este că apar dificultăți la construcțiile în care complementul indirect realizat prin pronume sau substantiv este dublat prin clitic.

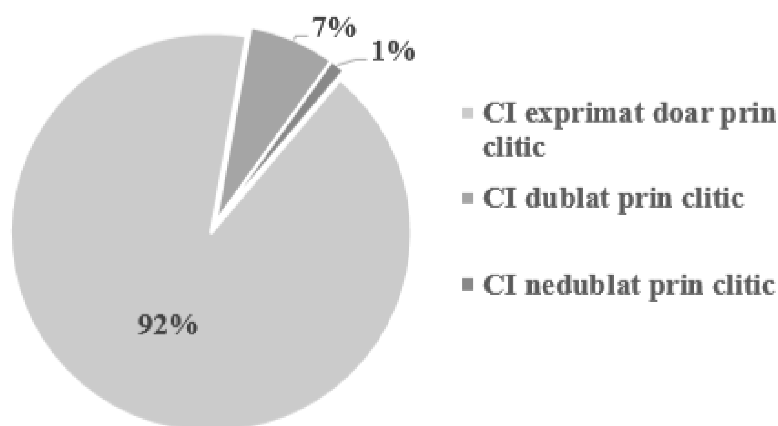


Fig. 1. Analiza cantitativă a construcțiilor cu *a-i plăcea*

---

[14] În acest exemplu, este posibilă contaminarea mai multor tipare lexico-gramaticale: „mă simt norocos" / „eu sunt norocos" + „îi sunt recunoscător".

[15] Pentru nivelul A1, pe baza unui corpus corpus oral, Vasiu (2020: 159, 192-194) observă că este folosită în general incorect construcția *a-i plăcea* și că este o construcție frecventă la începători. Necesitatea pragmatică a utilizării construcțiilor care exprimă preferința și ocurența ridicată a unei structuri oarecum fixe (cea cu Experimentatorul de persoana I sg și verbul la indicativ prezent) implică numărul mare de construcții corecte la nivelurile următoare.

Dintre contextele în care *a plăcea* selectează un complement indirect realizat prin nominal sau pronume dublat prin clitic (7%), mai mult de jumătate conțin erori. În general, forma de dativ a pronumelui (21a, b) sau a substantivului (21c, d) este substituită printr-una de nominativ, deși se respectă regula dublării clitice. Totodată, este frecventă și necorelarea în caz dintre clitic și obiectul indirect (21e). Corpusul oferă și câteva exemple în care grupul nominal din poziția obiectului indirect nu are formă de dativ și nici nu este dublat (22); aceste exemple pot fi explicate prin calchierea morfosintactică a construcției din engleză, o limbă străină cunoscută de studenți (nominativ + *to like*), însă nu sunt excluse și alte explicații.

(21) a. ***Noi ne*** *plac străini.* (m, *E-mail*, turkmenă, scris)

b. ***Amândoi ne*** *place să ne uităm și să jucam fotbal* (m, *Cea mai frumoasă zi*, ucraineană, scris)[16]

c. ***Băiatul*** *nu* ***i****-a plăcut puloverul, dar* <u>*bunica*</u> *plăcut foarte mult.* (f, *Poveste*, ucraineană, scris)

d. ***Toți oamenii le*** *place să călătoriească in țari diferite* (f, *Călătoria ideală*, ucraineană, scris)

e. ***Lui Alex îl*** *place un pulover, dar mama lui preferă altul* (f, *Poveste*, bulgară, scris)

(22) a. ***Dani*** *place să cânte a face curățenie* (f, *Scrisoarea*, arabă, scris)

b. ***Iubitul*** *meu place omul care eu sunt* (f, *Vacanța*, bulgară, scris)

4. Concluzii

Erorile prezente în exprimarea scrisă și orală a studenților de la anul pregătitor arată cunoașterea insuficientă a formelor de dativ pentru pronumele personale, dar și pentru substantive și unele pronume nepersonale. Se remarcă numeroase confuzii între formele de dativ și cele de nominativ și acuzativ, precum și omiterea cliticelor din construcția *a-i plăcea*, deși tiparul se predă încă de la nivelul A1.

Identificarea tuturor tipurilor de erori care apar în construirea dativului și clasificarea acestora ajută la stabilirea unei tipologii a erorilor și, implicit, a unor etichete cu care vor fi adnotate erorile în corpusul electronic LECOR. În mod particular, analiza ajută la identificarea aspectelor problematice în adnotare, de exemplu, existența greșelilor de amestec (tipul *pentru studenților*) și a greșelilor cu două tipuri de echivalente corecte posibile (de exemplu, ***mi*** *e*, cu posibile echivalente corecte ***mi****-e* sau ***îmi*** *e*); pentru aceste situații, este nevoie de o tratare unitară, explicată în ghidul de utilizare a corpusului.

Din punct de vedere didactic, studiul nostru arată că este necesar un timp mai îndelungat pentru achiziția construcțiilor cu complement indirect, de

[16] Am analizat forma *amândoi* ca aparținând clasei indefinitelor datorită trăsăturilor sintactice și semantice comune (GBLR 2016: 181)

aceea profesorul trebuie să creeze activități suplimentare (exerciții, tabele recapitulative, situații de comunicare concrete).

Ca direcții de cercetare, în afară de o analiză statistică care să vizeze toate aspectele prezentate în acest studiu, ne propunem explicarea unor erori prin influența limbii materne, ceea ce necesită o documentare temeinică, dar poate ajuta la adaptarea procesului de predare în funcție de necesitățile studenților. De asemenea, ar fi utilă o comparație între verbul *a-i plăcea* și, pe de o parte, verbul *a iubi*, care este folosit în româna nonstandard în structuri calchiate după engleză (*iubesc marea, iubesc să citesc*), preluate și de studenți, iar, pe de alta, verbul *a prefera*.

Corpus:

Barbu *et alii*, *Learner Corpus of Romanian (LECOR). Collection, Annotation and Applications* – corpus în curs de compilație la Universitatea din București, Facultatea de Litere, Anul pregătitor. (https://unibuc.ro/cercetare/promovarea-rezultatelor-cercetarii/proiecte-de-cercetare/proiecte-cu-finantare-nationala/learner-corpus-of-romanian-lecor-collection-annotation-and-applications-pn-iii-p1-1-1-te-2019-1066-funding-agreement-nr-te-30-2020/?lang=en).

Bibliografie

1. Barbu *et alii* 2023: Ana Maria Barbu, Elena Irimia, Carmen Mîrzea Vasile, Vasile Păiș, *Designing the LECOR Learner Corpus for Romanian*, în Galia Angelova, Maria Kunilovskaya și Ruslan Mitkov Varna (ed.), *Deep Learning for Natural Language Processing Methods and Applications (Proceedings of International Conference Recent Advances in Natural Language Processing, RANLP 2023, Varna, 4–6 September, 2023)*, INCOMA Ltd. Shoumen, Bulgaria, 2023, p. 143-152.
2. Brâncuș *et alii* 2003: Grigore Brâncuș (coord.), Adriana Ionescu, Manuela Saramadu, *Limba română. Manual pentru studenții străini. Anul pregătitor*, București, Editura Universității din București, 2003.
3. Corbeanu, Dincă 2020: Ramona Cătălina Corbeanu, Roxana Magdalena Dincă, *Dificultăți privind structura argumentală a verbului în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română – perspective didactice (Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică, București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019)*, București, Editura Universității din București, p. 192-203.
4. Corbeanu, Vasileanu 2020: Ramona Cătălina Corbeanu, Monica Vasileanu, *Greșeli în utilizarea complementului indirect în dativ în comunicările*

scrise ale studenților străini, comunicare susținută la A V-a Conferință internațională de studii românești *Studiile românești în era digitală*, 1-2 octombrie 2020.
5. Corder 1971: Pit Corder, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, în *International Review of Applied Linguistics*, 9, 1971, p. 149-159.
6. Cristescu 2020: Mihaela Cristescu, *Adnotarea cu erori a corpusului de română ca limbă străină LECOR. Câteva precizări teoretice*, prezentare la *Al 20-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică: Limba română – modernitate și continuitate în cercetarea lingvistică*, 20-21 noiembrie 2020, București.
7. Dagneaux *et alii* 1989: E. Dagneaux, S. Denness, S. Granger, *Computer-Aided Error Analysis*, în *System*, 26, 2, 1989, p. 163-174.
8. Dulay *et alii* 1982: Heidi Dulay, Marina Burt, Stephen Krashen, *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982.
9. Fanella 1996: Celestina Fanella, *Dificultăți în învățarea limbii române pentru studenții italieni. Reluarea și anticiparea complementului direct și complementului indirect*, Studia Universitas Babeș-Bolyai, Philologia XLI, 2, 1996.
10. GALR 2008: Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Valeria Guțu Romalo (coord.), *Gramatica limbii române*, I–II, București, Editura Academiei Române, 2008.
11. GBLR 2016: Gabriela Pană-Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
12. Iorga Mihail 2013: Ana-Maria Iorga Mihail, *Realizarea analitică a dativului (la + acuzativ) în româna dialectală*, în SCL, LXIV, nr. 2, București, 2013, p. 239–261.
13. James 1998: Carl James, *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*, London, New York, Longman, 1998.
14. Petre, Lucian 1985: Dan Petre, Ioan Lucian, *Dificultăți în receptarea pronumelui personal și reflexiv în cazul dativ de către studenții din anul pregătitor, cunoscători ai limbii engleze*, în *PLRS*, 1985, p. 88-92.
15. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
16. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1−A2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
17. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
18. Selinker 1972: Larry Selinker, *Interlanguage*, în *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, 1972.

19. Sonea *et alii* 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
20. Țăranu 1981: Ecaterina, Țăranu, *Aspecte ale însușirii cazurilor oblice de către străini (cu privire specială asupra cazurilor genitiv și dativ)*, LMO, 1981, p. 132-137.
21. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020.

La preparación de una entrevista de trabajo en rumano como técnica de enseñanza basada en materiales reales en el grado de traducción e interpretación

Anamaria Caramangiu
Universitatea din Alicante, Spania

Abstract. *Preparing a job interview in Romanian as a teaching technique based on realia in the Translation and Interpreting Degree.* As specialised translation and interpreting university programmes become more widely available and popular and the work done by translators and interpreters receives further recognition and becomes more professionalised, questions about the teaching of languages in this setting as well as the materials that should be used arise. Admitting that the specific language learning needs of future translators and interpreters should be taken into account when elaborating and selecting teaching material and activities, this paper aims to test the use of realia, and specifically, material related to job interviews, as well as the concept of learner identity in this context. By means of a case study, we wish to see if such materials can help Romanian learners belonging to translation and interpreting degrees to improve their language skills and motivation and widen their perception of professional opportunities.

Keywords: *language learning, realia, language teaching, Romanian as a foreign language, translation and interpreting, translation studies, language learner motivation, language learner identity, language teaching, translator training*

1. Introducción

Aunque el continuo contacto entre diferentes culturas ha requerido el trabajo de traductores e intérpretes durante miles de años, esta función ha estado a menudo desempeñada por mediadores *ad hoc,* intermediarios no cualificados o simplemente por hablantes multilingües. Sin embargo, en los últimos siglos, y especialmente en el siglo XX, se han hecho importantes pasos hacia la profesionalización de la función del traductor y del intérprete, entre los que destaca la aparición de grados universitarios especializados, que pretenden ofrecerles a los futuros profesionales una formación específica, fomentar la transmisión de conocimientos especializados y el desarrollo de habilidades específicas, a la vez que contribuyen también a un mayor reconocimiento y validación de la profesión.

El presente trabajo se enfoca en la enseñanza del rumano como lengua extranjera en este tipo de estudios y tiene como objetivo analizar el uso de

materiales reales y, en concreto, de contenidos relacionados con las entrevistas de trabajo. A la vez, se desea aplicar el concepto de identidad del aprendiz (¨learner identity¨ en inglés), entendida como un aspecto dinámico que evoluciona durante el proceso de aprendizaje, adaptando perspectivas recientes sobre la adquisición de otras lenguas al ámbito del rumano como lengua extranjera. Mediante observaciones sobre el desarrollo de esta identidad del aprendiz antes y después de la realización de la unidad didáctica, se pondrán en discusión sus posibles efectos sobre la autoevaluación del alumnado y sobre sus decisiones futuras a nivel académico o profesional. Además, a través de un estudio de caso, se desea comprobar si este tipo de unidad puede ayudar a los estudiantes de rumano pertenecientes de los grados de traducción e interpretación a mejorar sus competencias lingüísticas y su motivación, proporcionándoles una sensación de empoderamiento en determinadas situaciones de comunicación y como hablantes de rumano en general, además de ampliar su percepción de las oportunidades profesionales disponibles en el futuro.

A un nivel más general, se espera contribuir a la investigación de la enseñanza del rumano como lengua extranjera. Al mismo tiempo, se desea también contribuir al campo de la traducción y la interpretación desde un enfoque en la docencia para futuros profesionales de este ámbito, la cual se necesita estudiar más en detalle, dadas las necesidades específicas de este alumnado y el hecho de que este tipo de programas académicos son relativamente recientes.

1.1. El contexto de nuestro estudio

El presente estudio de caso se realizó con estudiantes de rumano matriculados en un programa de *Traducción e interpretación* en España (Universidad de Alicante), con una duración de 4 años, que incluye la "lengua A" (español o catalán), las lenguas "B y C" (a elegir entre inglés, francés o alemán) y, por último, la "lengua D". Dicha lengua puede ser árabe, chino, italiano, polaco, rumano o ruso y se imparte en 4 horas de clase semanales; el rumano está disponible en la Universidad de Alicante desde 2005 y el número de estudiantes que eligen el rumano ha variado entre 10 y 20 alumnos al año en los últimos años. Curiosamente, de estos estudiantes sólo una minoría de 2 ó 3 suelen ser rumanos residentes en España, que viven en el extranjero desde una edad temprana y que nunca han estudiado el idioma en un entorno formal y estructurado, aunque entre 2021 y 2023 no ha habido ninguno. Tanto la observación en el aula, y un pequeño estudio previo (Caramangiu 2023, 229-247) confirman que el alumnado de rumano en cuestión suele estar compuesto en su gran mayoría por nacionales españoles, con una presencia ocasional de alumnos Erasmus. La consecuencia directa de la participación de estudiantes rumanos o extranjeros conlleva la existencia de niveles iniciales diferentes y

necesidades de aprendizaje diversas. El programa incluye 6 asignaturas consecutivas (disponibles entre 2º y 4º de carrera), divididas en 2 series: cursos de *Lengua D* (1-3, obligatorios) y cursos de *Lengua y traducción* (1-3, optativos y más orientados a la traducción desde y hacia el rumano, que introducen textos más complejos o especializados y una variedad de registros y estilos textuales). La evaluación se realiza mediante una combinación de pruebas escritas y orales (actividades de lengua y/o traducción) y la evaluación continua de su trabajo de clase (tareas de comprensión, expresión oral y escrita, o traducciones). Tras superar las 6 asignaturas se considera que el alumno o la alumna ha completado el *itinerario de rumano*, lo cual se ve reflejado en su título de grado y también puede realizar su proyecto final de grado sobre temas relacionados con la traducción desde o hacia el rumano, opción escogida por 7 estudiantes en los últimos cuatro años. Las asignaturas también se podrían poner en relación con los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (A1-C2) con fines descriptivos (ya que la universidad no los establece explícitamente, debido probablemente a la gran variedad de lenguas disponibles como˙lenguas D¨ y sus diferentes tipos de dificultades) por lo que en el presente artículo se utilizarán ocasionalmente estos marcadores para una mejor comprensión de algunos de los aspectos tratados.

1.2. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de idiomas en general y en los grados de traducción e interpretación, en particular

En las últimas décadas se ha visto un cambio de foco en la enseñanza de idiomas y en la investigación de este campo, desde el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas (Krashen 1981: 2) y la transferencia lingüística (Sharwood, Kellerman:1986, 10) hacia nuevos tipos de análisis que contemplan los matices del proceso de aprendizaje y los resultados del mismo. De esta última categoría hay que destacar conceptos como las˙habilidades básicas de comunicación interpersonal¨ (más conocidas como BICS, por su acrónimo en inglés) y¨competencias cognitivas y académicas¨ (CALP), definidos por Cummins (2000: 76-79), ilustradas por el autor mediante la metáfora del idioma como un iceberg del cual vemos sólo una pequeña parte, usada en la comunicación social y situaciones familiares y frecuentes, mientras que la mayor parte de una lengua es la que no se observa a simple vista, y eso incluye aquellos conocimientos más avanzados, necesarios en contextos académicos y profesionales o especializados, relacionados con las distintas áreas de conocimiento. Es precisamente a esta parte oculta, pero voluminosa del iceberg a la que los futuros profesionales de la traducción y comunicación multilingüe necesitan tener acceso. De hecho, la misma descripción del grado publicada por la universidad en cuestión en sus medios oficiales declara que su objetivo es preparar a profesionales en el ámbito de la

comunicación multilingüe, que sean capaces de producir traducciones de calidad en diferentes registros y ámbitos. Dicho de otra manera, por un lado, es fundamental que los estudiantes adquieran habilidades de comunicación tanto a nivel escrito como oral (BICS), pero estas habilidades serían insuficientes para un correcto desempeño de la profesión (que implica una posible multiespecialización en distintos ámbitos de conocimiento, es decir destrezas CALP). Según Cummins, para las destrezas *BICS* se necesitarían de 6 meses a 2 años, mientras que para las destrezas *CALP* un mínimo de 5 años. Desafortunadamente, nuestros alumnos sólo disponen de 3 años (debido a que las ¨lenguas D¨ se introducen en el segundo año de carrera) y cuentan con tan solo 4 horas lectivas a la semana), lo cual crea una cierta presión tanto para el profesorado como para el alumnado. Es decir, el éxito en estas condiciones implica un esfuerzo y un trabajo adicionales por parte de los estudiantes y un bagaje cultural sólido en cuanto a otras áreas de conocimiento (como la ciencia, el derecho y las instituciones públicas, etc.). Para entender cómo se aplicarían estos conceptos en el caso del grado de traducción e interpretación, presentamos en la Tabla 1 algunos ejemplos de contenidos y habilidades:

Tabla 1. ***Contenidos y habilidades***

Habilidades BICS	→	**Lengua D rumano 1-3 (nivel máximo alcanzable estimado A2-B1)**	→	**Vocabulario social, contextos familiares, lenguaje general, destrezas lingüísticas necesarias en las interacciones cotidianas y sociales**
Habilidades CALP	→	**Lengua y traducción-rumano: 1-3 (nivel máximo alcanzable estimado B2-C1)**	→	**Vocabulario especializado (por ejemplo: médico, jurídico, etc.), análisis, tareas de traducción e interpretación, lenguaje académico. lenguaje para describir su formación o experiencia, lenguaje para interacciones profesionales como entrevistas de trabajo o reuniones con clientes, etc.**

Puesto que los grados mencionados incluyen tanto clases de lengua, como cursos orientados a otras destrezas implicadas en la labor de traducción, la elaboración y selección de materiales y actividades didácticas, así como otros aspectos metodológicos de las clases de lenguas extranjeras en este marco, deberían tener en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje de estos futuros profesionales, que difieren de las de los estudiantes de cursos generales de idiomas. En 2017, refiriéndose al inglés para los grados de traducción e interpretación en España, Carrasco (40-46) comenta la necesidad de crear materiales adaptados a las necesidades específicas de este tipo de alumnado y aproxima la enseñanza de lenguas para traductores más a los

lenguajes para fines específicos. ya que cumple con unas necesidades de aprendizaje muy concretas de los estudiantes, que necesitan familiarizarse con un tipo de lenguaje requerido en un ámbito concreto, profesión o rol, usando como base lo adquirido anteriormente en un curso general. Otros autores, como Pym (2019: 319-340), concuerdan con este tipo de reflexión y llaman la atención sobre las necesidades de aprendizaje de los futuros traductores, que deberían trascender la simple adquisición de destrezas comunicativas, gramática, vocabulario e información cultural clave. También tiene que haber lugar para un conjunto de habilidades específicas, claramente definidas en las normas ISO (como la 17100: 2015, referentes a los servicios de traducción), que incluyen una variedad de destrezas, tan variadas como las habilidades de investigación y documentación o la capacidad de captar con facilidad conceptos pertenecientes a otras áreas de conocimiento y, en el caso de los intérpretes, aptitudes sociales bien desarrolladas, capacidad de mediación y profundos conocimientos culturales.

Por otro lado, Bernstein (2000) enlazaba la pedagogía con el afán de inducir ¨una disposición moral, una motivación y una aspiración particulares, arraigadas en actuaciones y prácticas particulares tanto en los profesores como en los alumnos¨y hablaba de la identidad del estudiante. En nuestro estudio se ha querido averiguar cómo percibe el alumnado con respecto al estudio del rumano, sus propias habilidades durante el proceso de aprendizaje, con el fin de comprender mejor su interacción con el idioma. En sintonía con los conceptos anteriormente mencionados está también el enfoque de Teng (2019: 43-60) quien conecta la identidad del alumno y la inversión en el aprendizaje de idiomas, con la construcción de una ¨identidad positiva o negativa¨. Esto enlaza con la observación de Lobatón (2012: 60-76.) sobre la identidad del alumno como una suma de múltiples componentes, como la propia percepción de uno mismo, el desarrollo de la identidad a través de la negociación y la reproducción, así como el entorno del aula en el que los alumnos interactúan utilizando la nueva lengua. En un trabajo anterior (Caramangiu 2023: 229-247) se ha determinado el perfil lingüístico del alumnado de dicho grado (en su mayoría hablantes de castellano o valenciano como primera lengua y, en muchos casos, bilingües) y se ha avanzado la idea del perfil lingüístico como integrante de una identidad pedagógica, debido a las notables similitudes con el rumano en cuanto a sintaxis, morfología, vocabulario básico, fonética y ortografía (Beltrán 2023: 25-30, 31-73 y Sala 5.3-4: 7-11) y una predisposición positiva derivada de ellas. La experiencia docente reciente parece sugerir que es probable que este perfil lingüístico mejore los resultados del proceso de aprendizaje del rumano (Caramangiu 2023: 229-247). Otro elemento resaltado en dicho artículo como parte integrante de esta identidad del aprendiz es la propia evaluación por parte del alumnado de sus dificultades, debilidades y fortalezas, ya que se consideraba que esta autoevaluación puede

representar un indicador de la relación del aprendiz con la lengua estudiada, que puede ser de dificultad, accesibilidad, disfrute, etc. Volviendo a la idea de una identidad estudiantil en desarrollo acuñada por Bernstein, esta ha sido explorada en estudios recientes como los de McKeown y Ramadori (2022, 24-37), que van más allá de definir y observar el concepto, hablando de su impacto en la propia adquisición de la lengua extranjera, así como en las decisiones que toman los estudiantes en relación con el estudio de esa lengua (en su caso, el inglés, en el contexto de un programa específico de estudios). Su observación es que, a medida que los alumnos experimentan mejoras en sus destrezas lingüísticas y se benefician de las interacciones con otras personas que utilizan la lengua meta, adquieren nuevas perspectivas sobre la lengua y su propio progreso.

En cuanto a la unidad didáctica propuesta, que versa en torno a la entrevista de empleo, se ha querido abrir una discusión sobre contenidos motivadores, tanto por su realismo, como por su capacidad de suponer un reto. En una publicación de 2014, E. Platon confirma la motivación como factor favorable en el proceso de aprendizaje de los idiomas, mencionando como fundamento el mapa del cerebro, ya que la sede de la motivación se encuentra en la inmediata proximidad del centro de la memoria, en el sistema límbico, que está relacionado con las emociones y aconseja su inclusión en las estrategias de enseñanza. Sin embargo, advierte sobre los peligros de una aplicación demasiado simplista de esta relación en el aula o el deseo de proteger al alumnado de situaciones comunicativas estresantes. En el caso de la unidad didáctica planteada a continuación, podemos decir que la entrevista de trabajo es una situación que supone un cierto estrés y su superación puede conllevar un aumento de motivación.

2. Descripción de la unidad didáctica

El presente estudio de caso se centra en una unidad didáctica diseñada para el quinto o sexto semestre de estudio del rumano (donde el nivel estimado sería un nivel intermedio, situado entre el B1 y el B2), compuesta por actividades relacionadas con la búsqueda de empleo en entornos de habla rumana y que finaliza con un simulacro de la entrevista de trabajo. Se trata de un puesto real que les resulte relevante a nuestros estudiantes. Los materiales utilizados han sido seleccionados siguiendo los siguientes requisitos: que fueran materiales reales, en formato digital, disponibles en internet y, en el caso de las ofertas de empleo, que fueran de reciente publicación en línea (respecto a la fecha de las clases)

La estructura de la unidad está resumida en el cuadro que se muestra más abajo (Tabla 2) y sigue las principales fases de un proceso real de búsqueda de empleo en la actualidad.

Tabla 2. ***Fases y tipos de actividades que componen la unidad didáctica***

FASE Y TIPOS DE ACTIVIDADES	**ACTIVIDADES Y MATERIALES**	**TAREA Y CONTENIDOS/ HABILIDADES**
PREPARACIÓN Lectura y escritura	● **Lectura** de anuncios reales de portales de empleo conocidos (ej: ejobs.ro), habitualmente para profesores de idiomas y traductores **Lectura** de recomendaciones para la **elaboración** de una carta de presentación	● **Contenidos léxicos:** ● Listado de vocabulario relevante, debate sobre influencia del inglés en este tipo de contexto comunicativo ● **Repaso y ampliación de estructuras gramaticales útiles** (tiempos verbales para hablar del pasado, presente y futuro, la declinación de los sustantivos, etc.) ● **Elementos de cortesía y del registro formal**
PREPARACIÓN Comprensión y expresión oral	● **Ejercicios de comprensión auditiva**, utilizando videoclips reales online (modelos de entrevista, recomendaciones para tener éxito en una entrevista, parodia de una entrevista, etc.) ● **Expresión oral:** ➢ Coloquio sobre los contenidos, el lenguaje empleado, las diferencias culturales, el mercado laboral rumano, etc. Práctica de posibles respuestas a las preguntas más comunes en las entrevistas de empleo, con corrección de errores de expresión y retroalimentación referente al contenido de las respuestas proporcionadas	
Tarea final	**Simulacro de entrevista de trabajo individual**	

Primero se realiza una búsqueda de anuncios reales de empleo en una plataforma de Rumanía utilizando diferentes palabras clave y los estudiantes eligen dos anuncios de interés (habitualmente uno para un puesto de docencia de idiomas y otro de traducción). Tras analizar las ofertas propuestas, se elabora una carta de presentación (que normalmente acompañaría el currículum vitae de la persona interesada) después de consultar modelos y pautas reales para su redacción.

El siguiente paso es la preparación para una entrevista utilizando fuentes reales (tutoriales, artículos publicados en internet, etc.) y la práctica de

posibles respuestas para las preguntas más comunes y, finalmente, tiene lugar el simulacro de dicha entrevista. Debido al número limitado de horas lectivas a la semana disponibles para las actividades, se omite la elaboración del currículum vitae, tanto por la menor complejidad textual del mismo como para evitar la redundancia en cuanto a léxico y a los contenidos factuales que se repetirían en la carta de presentación, el currículum vitae y la entrevista. Así mismo, se optó por incluir la carta de presentación y la entrevista por su valor añadido en la práctica lingüística aportada.

3. Estudio realizado

Nuestra motivación para llevar a cabo dicha unidad y el estudio tiene su origen lo que se ha observado en clase: que los alumnos del último curso del grado están sometidos a cierto estrés y proyectan una sensación de desorientación en cuanto a su futuro profesional, académico y económico, incluso cierto pesimismo respecto a sus posibilidades de éxito como traductores o intérpretes. Si bien es cierto que son múltiples las causas y variados los factores que influyen en ello y muchos no son de nuestra competencia como docentes, la unidad pretende representar una oportunidad de aprendizaje, pero también una invitación a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, intenciones y planes a nivel profesional, no sólo pensando en sus primeras lenguas de estudio como lenguas de trabajo, sino también en su lengua D, en este caso el rumano.

3.1. Metodología

Para el estudio realizado se han empleado herramientas cuantitativas, consistiendo en encuestas anteriores y posteriores a las actividades, durante dos cursos lectivos. Se han realizado 2 encuestas, con el propósito de realizar una apreciación de los distintos elementos antes y después del desarrollo de la unidad didáctica. Las encuestas incluían afirmaciones en castellano, que los respondentes tenían que marcar como verdaderas o falsas. Se rellenaron de manera anónima durante las clases, utilizando un soporte electrónico (documento compartido en Google Drive). La encuesta con preguntas anteriores a la realización de las actividades fue rellenada por 13 estudiantes, mientras que la segunda encuesta, posterior a las actividades, fue cumplimentada por 11 personas. Las afirmaciones se pueden clasificar en las siguientes categorías, según el tipo de información que recopilan: afirmaciones de diagnóstico inicial y final, frases referentes a la percepción de las diferencias culturales en el contexto comunicativo estudiado y reflexiones referentes a sus habilidades comunicativas y al aprendizaje de la lengua rumana, tal y como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 3):

Tabla 3. ***Tipos de afirmaciones***

TIPOS DE AFIRMACIONES	ANTES	DESPUÉS
Afirmaciones de diagnóstico inicial y final	*Pienso que mi nivel de rumano en comprensión y expresión oral podría considerarse un B1- B2.* *He practicado/ realizado entrevistas de trabajo en otros idiomas (diferentes a mi lengua materna) anteriormente.* *Previamente, he practicado entrevistas/he tenido entrevistas reales en mi propio idioma.* *Practicar la entrevista de trabajo me parece un ejercicio interesante para mi aprendizaje o para mi futuro profesional.*	*Podría estar interesado en trabajar con el rumano en el futuro.* *Podría estar interesado en trabajar con una empresa de Rumanía en el futuro.*
Afirmaciones referentes a la percepción de las diferencias culturales en el contexto comunicativo estudiado	*Pienso que las entrevistas en Rumania son diferentes a las de España y tengo ciertas preocupaciones sobre las posibles diferencias culturales.* *No me veo preparado(a)/ capacitado(a) para enfrentarme a una entrevista en rumano por no conocer el país y la cultura de trabajo.*	*Me he dado cuenta de que hay pocas diferencias culturales en una entrevista en rumano.*
Reflexiones referentes a sus habilidades comunicativas y al aprendizaje de la lengua rumana	*Me veo preparado(a)/ capacitado(a) para enfrentarme a esta situación de comunicación dado mi nivel de rumano actual.*	*He aprendido más en cuanto al idioma por el realismo de la situación.* *Me preocupo menos (que antes) sobre mi nivel de rumano en situaciones de comunicación real e interactiva como una entrevista.* *Me siento más capacitado/a para entender (en conversaciones, grabaciones o vídeos) información en torno al empleo y el mercado laboral.* *Me siento más capacitado para hablar de aspectos en torno al empleo, mis estudios o mi profesión.* *Me siento más seguro de cara a una futura entrevista en rumano.*

4.Resultados y comentarios

4.1.Diagnóstico inicial

En la primera fase de la encuesta, los estudiantes tuvieron que autoevaluar su nivel, de modo muy general, expresando acuerdo o desacuerdo con un nivel intermedio comprendido, entre el B1 y el B2, que es el intervalo de variación típico a estas alturas de su estudio del rumano, dependiendo, entre otros factores, del tiempo de estudio individual que cada estudiante le dedica al idioma. Sin embargo, se puede alegar que son justo los alumnos con más nivel del idioma e interés los que llegan a cursar el quinto o sexto semestre, debido a que, a partir del tercer semestre, las asignaturas de rumano son optativas y compiten con otras asignaturas, como la traducción especializada o las prácticas en empresas. Los porcentajes obtenidos fueron 53.85 % (verdadero) y 46.15 % (falso), lo que indica que menos de la mitad del alumnado tiene poca confianza en sus propias capacidades y conocimientos. lo cual en términos de lo que anteriormente definimos como *identidad del estudiante* (o˙learner identity¨en inglés) de acuerdo con las bases establecidas por Bernestein y McKeown contribuye a una identidad negativa, que puede asociarse con cierta frustración respecto al progreso individual e incluso puede llegar a afectar de manera desfavorable las decisiones profesionales futuras de dichos alumnos si esta percepción no cambia. Dicho de otra manera, se puede especular que un estudiante que no consiga completar la carrera con un nivel intermedio (o simplemente, desde un punto de vista totalmente subjetivo no considera haberlo adquirido) probablemente no querrá seguir profundizando su estudio del rumano y evitará presentarse a puestos de trabajo que requieran esta lengua precisamente por falta de confianza en sus propias capacidades. Asimismo, este escepticismo puede también considerarse una consecuencia directa del número limitado de horas lectivas de las *lenguas D* (tan sólo 4 a la semana) y que las pocas oportunidades de practicar el idioma fuera de clase son menores que en el caso del inglés, francés o alemán.

El siguiente aspecto comprobado fue la experiencia previa en la situación comunicativa descrita, que también puede influir de manera inversamente proporcional en el nivel de estrés o preocupación del entrevistado y, por consiguiente, en su rendimiento en dicha tarea; alguien con experiencia previa en entrevistas (o incluso simulacros) tiende a estar más cómodo en este contexto y a transferir habilidades y estrategias de un idioma al otro. Los resultados obtenidos antes y después de las tareas (detallados en la Figura 1, abajo incluida), indican cierta experiencia en entrevistas (o simulacros en otras lenguas, diferentes a la materna) por parte de un 76.92 %, y también que la mayoría de los respondentes (84.62 %) sí habían practicado o realizado una entrevista en su lengua materna. Por consiguiente, se puede interpretar que, para la mayoría de los estudiantes involucrados, la entrevista

en rumano no supuso un estrés adicional e incluso que tenían un mayor nivel de confianza en sus propias capacidades comunicativas frente al resto del alumnado, que puede haber experimentado cierto nerviosismo o incluso ansiedad, lo cual quizás haya conllevado más errores, calcos y confusiones. Resumiendo, se puede considerar que la experiencia previa confirmada por la mayor parte del estudiantado sí puede llegar a tener una influencia positiva en el cumplimiento de la tarea y en el modo que cada persona percibe la actividad mientras la está realizando, debido a una mayor sensación de seguridad por tratarse de una situación familiar.

Experiencia previa en la situación comunicativa planteada		**Resultados**
experiencia con entrevistas o simulacros de entrevistas en otras lenguas (diferente a la materna)	➡	76,92 %...verdadero, 23,08 %...falso
entrevista o simulacro en su lengua materna	➡	84,62 % ...verdadero, 15,38 %...falso

Figura 1. ***Experiencia previa en la situación comunicativa planteada***

4.2. Percepción de las diferencias culturales en el contexto comunicativo estudiado

Al tratarse de una entrevista en una lengua extranjera y un simulacro de interacción con personas pertenecientes a otra cultura, hemos querido conocer la percepción de los participantes sobre este componente cultural tanto antes como después de la entrevista. (Figura 2):

Percepción de las diferencias culturales en el contexto comunicativo			
ANTES	acuerdo con la opinión de que las entrevistas de Rumanía son diferentes de las de España y ciertos temores relacionados con ello	➡	53.85 %
	desacuerdo con la opinión de que las entrevistas de Rumanía son diferentes de las de España (...)	➡	46.15%
	acuerdo con la premisa de sentirse preparados/as para una entrevista en rumano	➡	46.15 %
	desacuerdo con la premisa de sentirse preparados/as para una entrevista en rumano	➡	53.85 %
DESPUÉS	observación que hay pocas diferencias culturales que pueden surgir en una entrevista en rumano, lo cual	➡	**100 %**

Figura 2. Percepción de las diferencias culturales en el contexto comunicativo

Los resultados revelaron una división entre el alumnado antes de la entrevista: un poco más de la mitad admitió creer que las entrevistas de Rumanía son diferentes de las de España y tenía ciertos temores relacionados con ello. Luego, al tener que validar o invalidar si se sentían preparados/as para hacer frente a una entrevista en rumano (dado el implícito desconocimiento del país y de la cultura laboral del mismo) los estudiantes dieron respuestas que generaron porcentajes invertidos a los anteriores, pero de nuevo muy cerca de un resultado de casi mitad-mitad. Sin embargo, más relevante es el resultado posterior a las actividades, ya que tras realizar la entrevista hubo un acuerdo unánime con la observación de que hay pocas diferencias culturales que pueden surgir en una entrevista en rumano, lo cual, implícitamente, conlleva un aumento de seguridad de cara a este tipo de reuniones en el futuro y una mejora de la percepción sobre las posibles dificultades derivadas de aspectos culturales.

4.3. Reflexiones referentes a sus habilidades comunicativas y al aprendizaje de la lengua rumana y diagnóstico final

Por otro lado, se pretendió ver cómo se autoevalúa el alumnado en cuanto a sus habilidades lingüísticas para tener un rendimiento adecuado en la entrevista (Figura 3):

	Reflexiones referentes a sus habilidades comunicativas y al aprendizaje de la lengua rumana		
ANTES	desacuerdo con la premisa de tener la capacidad de hacer frente a esta situación comunicativa (con su nivel actual de rumano)	➡	**69.23 %**
DESPUÉS	disminución del grado de preocupación (sobre el nivel de lengua necesario)	➡	**72.73%**

Figura 3. ***Reflexiones referentes a sus habilidades comunicativas y al aprendizaje del rumano***

En esta sección, se observa, primero, que sólo un tercio del alumnado se sentía capaz de hacer frente a esta situación comunicativa, teniendo en cuenta su nivel actual de rumano, mientras que la mayoría contestó negativamente, lo cual indica (de nuevo) una falta de confianza en sus propios conocimientos y habilidades. Sin embargo, tras realizar la tarea, todos los participantes confirmaron su aprendizaje debido al realismo de la situación. Además, al reflexionar sobre el impacto del ejercicio en el grado de preocupación en cuanto al nivel de lengua necesario en situaciones reales e interactivas de comunicación como una entrevista, la mayoría confirmó que sus preocupaciones habían disminuido, mientras que un tercio estuvieron en desacuerdo con esta reflexión. Este cambio de perspectiva es muy relevante a nivel docente, porque confirma el potencial motivador y empoderador de una tarea que simula la realidad. Aún más sugerentes son las cifras en torno a la capacidad de comprensión de información acerca de la búsqueda de empleo y el mercado

laboral, ya que el 90,91% de los respondentes estuvo de acuerdo con la afirmación propuesta, mientras que sólo un 9.09% manifestó un cierto grado de escepticismo, resultados repetidos en cuanto a la expresión oral, ya que la gran mayoría del alumnado admite sentirse más capacitado para hablar sobre asuntos relacionados con la búsqueda de empleo y el mercado laboral (en un porcentaje de 90.91%) después de realizar la tarea final.

Para concluir nuestros resultados posteriores a la unidad, quisiéramos destacar las reflexiones finales sobre un posible interés en trabajar con el rumano en el futuro (100.00%), la posibilidad de estar interesados/interesadas en trabajar con una empresa rumana en el futuro (100.00%), así como un aumento en confianza de cara a una futura entrevista en rumano, manifestado por un 90.91% de los participantes.

5. Conclusiones

Este estudio de caso pretendía evaluar la utilidad de una unidad didáctica diseñada a partir de materiales reales para el estudio del rumano para alumnos de nivel intermedio (B1- B2) del grado de traducción e interpretación. A la vez, se deseaba observar la existencia y evolución de una identidad del aprendiz ("language learner identity" en inglés) durante el proceso de aprendizaje asociado a dicha unidad.

Partimos de un bajo nivel inicial de confianza del alumnado en su capacidad de comunicar de manera efectiva en rumano en una entrevista, la anticipación de dificultades derivadas de las posibles diferencias culturales, así como una percepción negativa sobre su nivel del idioma. Las encuestas realizadas confirman un cambio de percepción y la sensación de progreso en el aprendizaje, así como la existencia de una identidad del aprendiz dinámica. Esta evolución desde el escepticismo y la inseguridad de la mayor parte del alumnado hacia la confianza y el optimismo con respecto al propio rendimiento en dicho contexto confirma el potencial motivador de unos contenidos basados en materiales reales y tareas comunicativas que simulan la realidad. Además, la unidad propuesta proporciona una sensación de logro y superación y ofrece una buena medida del progreso individual de cada estudiante, lo cual puede contribuir al proceso de evaluación por parte del profesorado, y de autoevaluación por los propios estudiantes. En cuanto al aprendizaje, además de proporcionar una excelente oportunidad para introducir o repasar una variedad de contenidos léxicos, gramaticales y pragmáticos, la unidad contribuye al desarrollo de habilidades de tipo "CALP", muy necesarias para futuros traductores e intérpretes, así como un nuevo contexto comunicativo que se puede enlazar con otros contenidos de traducción. Cabe destacar también que la temática propuesta (muy relevante para la etapa de la vida en la cual se encuentra el alumnado) tiene efectos implícitos en la motivación de los alumnos en el estudio del rumano, y (probablemente) de cara a su futuro

académico o profesional. Lo que se pretende sugerirles de manera indirecta a los alumnos y alumnas es que su futuro está abierto y que sus conocimientos del rumano (junto con el deseo de seguir progresando en el idioma) pueden contribuir de manera real a un mejor perfil como profesionales multilingües en general, y como traductores, intérpretes o docentes, en particular, lo cual constituiría el "final feliz" de nuestra historia.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar el número reducido de respondentes y, en general, de estudiantes disponibles para la realización de las actividades propuestas, ya que la unidad requiere un cierto nivel mínimo y el número de estudiantes baja paulatinamente a partir del cuarto semestre de *lengua D*, al dejar de ser obligatorias y pasar a ser optativas. Asimismo, se podría plantear una encuesta más detallada y se podrían buscar parámetros más concretos para los aspectos analizados.

Aun así, esperamos que este tipo de unidad didáctica y análisis contribuya a la continua evolución de recursos y metodologías para la enseñanza del rumano como lengua extranjera, puesto que este tipo de unidad se puede replicar y adaptar tanto para un público general, como para la formación de profesionales en un ámbito concreto.

Bibliografía

1. Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield, 2000.
2. Beltran Calvo, Vicent. *Casa meua, casa voastră: Català i romanés en contrast.* Publicacions Universitat d'Alacant, 2023. 25-30, 31-73
3. Caramangiu, Anamaria. "*Mapping the Early Stages of Learner Identity in Romanian Classes: Approaching Translation and Medical Students*." Gaudeamus, 2023, ISSN 2344-3154, p. 229-247
4. Carrasco Flores, José Andrés. *English for Translation and Interpreting: A Cognitive and Methodological Framework of Reference for Materials: Analysis and Development*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2017 (consultada en https://dialnet.unirioja.es/ el 1 de septiembre de 2023)
5. Cummins, Jim. "BICS and CALP." *Encyclopedia of language teaching and learning*. (2000): 76-79.
6. "Grado en Traducción e Interpretación." *Universidad de Alicante*. 5 Apr. 2023, https://web.ua.es/es/grados/grado-en-traduccion-e-interpretacion/.
7. Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* California: Pergamon Press Inc, 1981, pag. 2
8. Lobatón, July. "Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse." *Colombian Applied Linguistics Journal*. (2012): 60-76.

9. McKeown, John, Maria Ramadori. “Investigating a Language Learner Identity in the International Baccalaureate Diploma Programme.” *Arab World English Journal (AWEJ).* (2022): 24-37.
10. McKeown, J., & Ramadori, M. (2023). Investigating a Language Learner Identity in the International Baccalaureate Diploma Programme.
11. “Plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación.” *Universidad de Alicante*. 7 Apr. 2023, https://web.ua.es/es/grados/grado-en-traduccion-e-interpretacion/plan-de-estudios.html.
12. Platon, Elena. *Confirmarea vs demolarea unor mituri didactice legate de limba română ca limbă străină*. Limba română. Numărul 4 (226), 2014, pag. 31
13. Pym, Anthony. “Teaching translation in a multilingual practice class.” *The Evolving Curriculum in Interpreter and Translator Education.* (2019): 319-340.
14. Sala, Marius. "Limba română, limbă romanică." *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”* 5.3-4 (2006): 7-11.
15. Sharwood, Mike, Eric Kellerman. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986.
16. Teng, Mark. “Learner Identity and Learners’ Investment in EFL Learning: A Multiple Case Study.” *Iranian Journal of Language Teaching Research*. (2019): 43-60.
17. Teng, Mark. *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Singapore: Springer, 2019.
18. *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Home Page*. 3 Apr. 2023, https://www.coe.int/en/web/common-european -framework-reference-languages.
19. Translation services - Requirements for translation services. ISO 17100:2015. *ISO.* 15 Apr. 2023, https://www.iso.org/standard/59149. html.

Scopul producerii și al receptării textului literar în L2. Creativitatea modestă și turnura afectivă

Amalia Cotoi
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *The Aim of Writing and Reading Fictional Text in L2. Modest Creativity and the Affective Turn*. Starting with the premise that fictional texts should not be used solely for their linguistic or cultural content, or both, this paper aims to demonstrate that for literature to be effectively utilized in L2 classes, it should be considered in terms of both form and content. In the first part, we explore the cognitivist perspective on the role of creativity in using literature for language teaching. In the second part, aligning with „the affective turn" in the humanities and social sciences, as well as the *CEFR*, we investigate the importance of an affect-centered approach to literature in language teaching.

Keywords: *L2, literary text, linguistic content, cultural content, form, creativity, brainstorming, affect, affective turn, affective journal*

Producerea și receptarea textului literar sunt două activități comunicative problematice în cadrul cursurilor de limbă a doua (L2), cum e cazul celui de română ca limbă străină (RLS). Unul dintre motive, și cel mai frecvent, de altfel, e metoda de predare folosită, și anume metoda comunicativă directă, care face ca accentul să cadă pe situații reale de comunicare și deci pe dezvoltarea competenței lingvistice în paralel cu cea funcțională, pragmatică. Conform didacticii de specialitate, competența pragmatică nu numai că pune accentul pe utilizatorul limbii și pe nevoile acestuia, dar transformă orice utilizator al limbii a doua într-un actor social (Rose, Kasper: 2001: 2). De pe o atare poziție, scopul principal al învățării limbii a doua, dincolo de a duce diverse sarcini la bun sfârșit, e acela de a întreține și de a cultiva relații cu ceilalți, precum și de a construi ceea ce editorii volumului *Pragmatics in Language Teaching*, Kenneth R. Rose și Gabriele Kasper, numesc „o retorică interpersonală" (Rose, Kasper 2001: 2).

Ajută literatura la construirea unei astfel de retorici? Putem angrena producerea și receptarea textului literar într-un sistem centrat pe învățarea unei limbi al cărei scop e finalitatea funcțională, practică? Dacă da, cu ce scop? În lumea reală, în lumea din afara sălii de curs, utilizatorul limbii a doua poate să ducă o existență în afara literaturii, chiar și în afara artelor. Nu cred că există o predispoziție artistică genetică, ea e mai degrabă dobândită și, așa cum arată neuroștiințele în ultimii ani, predilecția către dimensiunea artistică a existenței

e exersată printr-o memorie de lungă durată care încorporează și codifică imaginile vizuale cu detentă afectivă (Kandal 2023: 256).

Funcția poetică sau cea emotivă, funcții predilecte ale comunicării angrenate de textul literar, pot fi ignorate într-o existență cotidiană, în care nici pentru tranzacții simple, la bancă sau la supermarket, nici pentru interacțiunea de zi cu zi, pe stradă, în familie sau cu prietenii, nu e nevoie de o stăpânire avansată a acestora. Pentru ce, așadar, și de ce, ar trebui ca la nivelurile intermediare (B1, B2) și avansate (C1, C2) să facem uz de receptarea și producerea textului literar, două activități care, de altfel, merg mână în mână? O facem pentru dezvoltarea bagajului lingvistic, e acesta un scop în sine sau o consecință? O facem pentru a-l apropia pe utilizatorul limbii de cultura limbii țintă și de un imaginar lingvistic altfel străin?

Există două abordări în această direcție și două nume date apărătorilor și detractorilor perspectivei confom cărora literatura, mai degrabă la nivelul receptării decât la cel al producerii, ar trebui integrată în cadrul orelor de limbi străine. Apărătorii sunt numiți „esențialiști" („essentialists"), iar detractorii, "non-esențialiști" („non-essentialists") (Rabb Khan, Alasmari 2018: 169). Primii consideră că rolul literaturii în cadrul orelor de L2 e extrem de important atât la nivel lingvistic, cât și cultural, prin aceea că îmbogățește cunoștințele utilizatorului limbii pe ambele coordonate. În plus, aceştia mai sunt de părere că literatura promovează gândirea critică și creează și întreține motivația utilizatorului limbii. Cea de-a doua categorie, a „non-esențialiștilor", în rândul cărora ne înscriem, de altfel, nu consideră literatura importantă pentru dezvoltarea competenței lingvistice la un nivel avansat, și nici nu cred în misiunea culturală a literaturii, dincolo de faptul că orice obiect artistic e un produs cultural *avant la lettre*.

Credem că, mai mult decât un conținut, literatura presupune, înainte de toate, așa cum arată una dintre cele mai importante voci critice feminine și feministe din secolul nostru, Rita Felski, „organizarea sensului ca formă" (Felski 1998: 28). Literatura ne învață, în primul rând, că un cuvânt singur, o frază sau un text nu înseamnă nimic în afara unui asamblaj și a unei structuri gândite în relație cu acestea. De aceea a limita funcția literaturii în cadrul orelor de limba a doua la un conținut, fie el lingvistic sau cultural, înseamnă a scăpa din vedere că literatura e, înainte de toate, o formă, deci o estetică, o artă a cuvântului. Ceea ce, desigur, nu înseamnă că ar trebui să integrăm literatura în cadrul orelor de L2 doar de dragul artei pentru artă. Un astfel de demers nu ar fi unul nici coerent, nici realist, dat fiind că nici în chiar inima studiilor literare o atare abordare, ruptă de social, încastrată într-o autonomie a esteticului *à l'ancienne*, nu mai e fezabilă astăzi.

Astfel, ideea de la care plecăm și pe care o să o dezvoltăm în eseul de față e aceea că principala funcție a literaturii în cadrul orelor de L2 e una mai degrabă legată de inteligența emoțională decât de cunoștințe, IQ, competențe

lingvistice sau abilități culturale. Considerăm că literatura e necesară în cadrul orelor de limbă română ca limbă străină (RLS) la nivelurile intermediar și avansat, pentru că (1) stimulează gândirea abstractă și implicit creativitatea**,** dar și pentru că (2) educă emoțiile – învățăm să le vedem, să le înțelegem și să ni le putem explica prin intermediul ficțiunii.

1. Creativitatea modestă

Conform unui sondaj realizat între 2017 și 2022 pe un eșantion de 37 609 indivizi, cu vârste cuprinse între 4 și 17 ani, de Centrul Național pentru Sănătate din Statele Unite, numit National *Health Interview Survey* (NHIS), deși numărul cazurilor de tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) a crescut alarmant în secolul al XXI-lea, în ultimii ani se pare că acesta a stagnat (Li *et alii* 2023: 1). Dacă din 1997 până în 1998 creșterea a fost una de 6,1%, iar din 2003 până în 2011, s-a ajuns la pragul de 42,0%, din 2017 până în 2022, intervalul de referință s-a păstrat între 10.08% și 10.47% (Li *et alii* 2023: 4).

În ciuda valorilor moderate din ultimii ani, rata tinerilor cu ADHD în secolul nostru e una care atinge maxime istorice, fiind influențată la scară largă de expunerea tot mai mare, de la vârste fragede, la stimuli vizuali numeroși, diverși și, de cele mai multe ori, simultani. Ce s-a pierdut tot mai mult odată cu secolul vitezei și cu o societate avansată a vizualului e atenția față de cuvânt, de textul literar și, mai ales, de lectura îndeaproape (close reading). Atenția în general însă, spune teoreticianul cultural Yves Citton, s-a pierdut și pentru că în noua economie de piață accentul nu mai cade pe produsul în sine, ci pe atenția necesară consumului. Cel mai de preț produs al secolului al XXI-lea, sublinază criticul, e întocmai atenția: „Dacă un produs este gratuit, atunci produsul real ești tu! Mai precis: atenția ta” [t.n.] (Citton 2017: 8-9).

Credem că o soluție pentru a cultiva atenția, una diferită față de cea pe care o reclamă societatea în care trăim, și pentru a angrena utilizatorul limbii a doua în spiritul unei educații umaniste, în care accentul cade pe decriptarea semnificației cuvintelor și a enunțurilor, precum și a sensurilor, a valorilor și a experiențelor care derivă din acestea, constă în utilizarea textului literar în cadrul orelor de L2, atât (și mai ales) la nivel de receptare, cât și la cel de producere.

Spre deosebire de o educație umanistă organizată în jurul textului literar, cea axată pe formarea unor deprinderi, abilități și competențe în L2, care aduce împreună indivizi pentru care progresul în limba străină are, în primul rând, un scop practic, nu poate cultiva atenția față de cuvânt, dincolo de dimensiunea lui funcțională, prin aceleași mecanisme folosite în câmpul studiilor literare.

Dacă lectura îndeaproape (close reading) e metoda fără de care, credem noi, studiul literaturii nu ar fi posibil în domeniul științelor umaniste, în cadrul orelor de L2, e necesar un echilbru între lectura chirurgicală a textului ficțională

(la nivel de receptare) și stimularea creativității plecând de la aceasta (la nivel de producere).

Dacă, în mod tradițional, creativitatea e asociată expertizei într-un anumit domeniu, ceea ce înseamnă că predispoziția către originalitate e direct proporțională cu nivelul de cunoștințe dobândit pe un anumit segment intelectual, conform cognitiviștilor, există și o formă de creativitate care preexistă experienței și care, așadar, poate fi educată. Pe lângă performanța creativă excepțională, afirmă aceștia, asociată în mod greșit în mentalul colectiv cu figura geniului romantic, există și o formă de creativitate modestă, banală, numită „creativitate normativă" („normative creativity") (Sternberg 1998: 191), care rezultă din structurile și reprezentările cognitive existente. Opusă acesteia e o formă de creativitate experimentală, exploratorie, nestructurantă, în care aleatoriul joacă un rol semnificativ în cogniția creativă. Cu alte cuvinte, cognitiviștii propun două tipuri de creativitate: structurată, generativă, și nestructurată, exploratorie (Sternberg 1998: 208).

Acestea, însă, nu trebuie confundate cu cele două delimitări cu care operează *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (*CECRL)* în ceea ce privește producerea mesajului scris, și anume, pe de-o parte, scrierea de comentarii și eseuri, iar, pe de alta, scrierea creativă. Dacă scrierea de comentarii și eseuri se referă la redactarea după șablon, adică la acea producție scrisă care vizează un anumit tip de text, fie el eseu argumentativ sau carte poștală, scrierea creativă nu presupune în general scriere ficțională (nici măcar la nivelurile avansate), ci înseamnă o scriere care nu e controlată strict prin șabloane sau modele sau prin diverse alte restricții, fiind mai degrabă definită ca scriere liberă, cum ar fi descrierea unei persoane, de exemplu.

Ambele tipuri propuse de *CECRL* și utilizate în cadrul cursurilor de L2 sunt benefice nu numai pentru că ajută la construirea unui demers didactic coerent, dar și pentru că formează și educă noi scheme de gândire. Accentul repetat pus pe scrierea cu șablon, scrierea-structură, și totodată pe procesul scrierii transformă producerea mesajului scris într-o muncă ca toate celelalte, în care efortul și perseverența au întâietate în fața talentului, a genialității și a altor atribute cu alură romantică. Cu toate acestea, dat fiind că forma impune conținutul, textele gândite în cadrul cursurilor de L2 de cele mai multe ori inhibă creativitatea în favoarea adaptării la nivelul de limbă, la cerință, la context, la nevoile și interesele utilizatorului limbii etc..

Ceea ce propun cognitiviștii pentru a stimula creativitatea e construcția unei forme care să vină în preîntâmpinarea funcțiilor pe care textul trebuie să le îndeplinească, prin intermediul unor „structuri preinventive care sunt relativ necontaminate de cunoașterea obiectivului sau de sarcini specifice" [traducerea noastră – t. n.] (Sternberg 1998: 204), cum ar fi, de pildă, *brainstormingul*. O bună strategie nu numai în cadrul orelor de L2, dar și în cadrul cursurilor sau al atelierelor de scriere creativă, tot mai numeroase în ultimii ani, *brainstormingul*

stimulează creativitatea prin aceea că oferă impulsul necesar schimbului de idei, fie că impulsul vine sub forma unei imagini, a unui citat, a unui cuvânt, a unei scene dintr-un film, a unei melodii etc., dar totodată încurajează dimensiunea exploratorie, aleatorie, hazardul prin aceea că, deși cadrul e controlat de un impuls comun, finalitatea nu poate fi anticipată. *Brainstormingul* creează, așadar, o formă care e sarcină și obiectiv în sine, o formă a cărei principală funcție presupune modelarea conținutului. În plus, nu numai că încurajează creativitatea banală, modestă, așa cum o numesc cognitiviștii, în acord cu interesele și nevoile utilizatorului limbii, dar și predă una dintre lecțiile de bază de teorie literară, și anume că textul ficțional e, înainte de toate, o artă a cuvântului, o estetică, o formă care preîntâmpină și merge împreună cu conținutul.

Consider că pentru a scoate utilizatorul limbii din zona de confort și pentru a stimula creativitatea și totodată gândirea abstractă, care stă la baza educației umaniste din cele mai vechi timpuri, producerea textului ficțional ar trebui stimulată încă de la nivelurile intermediare (B1, B2), chiar dacă resursele lingvistice și competențele nu sunt încă suficient de ofertante. Gândirea liberă, gândirea în mișcare, gândirea în alertă se educă, iar mediul cel mai bun pentru a o provoca și a o cultiva nu e altul decât câmpul de bătaie al tuturor ideilor, valorilor și experiențelor umanității, și anume literatura. Așadar, deși structurile oferite de *CECRL* și modul cum sunt gândite conținuturile pe nivel sunt extrem de productive pentru asimilarea limbii a doua, credem că e nevoie și de spații de liberatate, de momente de respiro în cadrul cursurilor de limbi străine, spații pe care avem datoria (una etică, am spune) de a le umple din când în când cu producerea și receptarea textului literar.

Dacă la nivelul producerii textului literar principalul scop ar trebui să fie stimularea creativității, cred că în ceea ce privește receptarea, e important să nu cădăm în capcana analitică propusă de către *CECRL*, reluată ulterior în *Companion Volume*. Conform descriptorilor din *Companion Volume,* în primul rând, utilizatorul limbii va avea competențele necesare să lucreze pe textul literar abia la nivelurile avansate (C1, C2), iar, în al doilea rând, abia atunci când competențele vor fi stabile, lectura va fi una critică, analitică, după cum urmează: „Progresia este caracterizată astfel: nu există descrieri pentru nivelurile A1 și A2. Până la nivelul B2, accentul se pune pe descriere mai degrabă decât pe evaluare. La nivelul B2, utilizatorul limbii/studentul poate analiza similitudinile și diferențele dintre opere, exprimând o opinie argumentată, referindu-se la punctele de vedere ale altora. La nivelul C1, analiza devine mai subtilă, preocupându-se de modul în care opera captivează publicul, în ce măsură este convențională sau dacă folosește ironia. La nivelul C2, utilizatorul limbii/studentul poate recunoaște nuanțele lingvistice și stilistice mai fine, dezvăluind conotațiile și oferind evaluări mai critice asupra modului în care structura, limbajul și dispozitivele retorice sunt exploatate într-o operă literară într-un scop particular” [t.n.] (*Companion Volume*: 2020: 107).

Credem că o astfel de progresie nu e valabilă pentru un cititor amator, cum este utilizatorul limbii a doua, pentru care receptarea textului literar ar trebui să fie, în primul rând, o activitate de plăcere, ci pentru unul pentru care lectura e o activitate profesională. Nu spunem că nu ar trebui încurajat spiritul analitic și gândirea critică în cadrul cursurilor de L2, însă, când vine vorba de textul literar, considerăm că o lectură afectivă, identificatorie, apropie utilizatorul limbii a doua de textul literar mai mult decât o lectură critică, obiectivă, profesională. În plus, dacă e să le acordăm dreptate și „esențialiștilor", cultura limbii-țintă nu poate fi accesată altfel decât prin intermediul unei lecturi afective, asumat subiective.

2. Turnura afectivă

„Turnura afectivă" din științele sociale și umaniste de la mijlocul anilor 1990 a apărut ca o reacție nu numai la schimbările istorice (Clough 2007: 2), la nevoia de a teoretiza și problematiza memoria traumatică, de exemplu, dar și pentru a muta centrul de greutate al mișcării feministe dinspre o supraevaluare a funcțiilor corpului înspre o perspectivă încorporată (embodied), care ia în calcul nu numai suprafața pielii, ci și ceee ce se naște la contactul acesteia cu carnea lumii, cu socialul. Astfel, odată cu „turnura afectivă", emoțiile capătă întâietate atât pe plan individual, cât și social, colectiv, devenind forme, texturi, materiale care circulă, sunt influențate și se modifică la întâlnirea cu lumea din afară, socială, economică, politică, digitală etc.

În lingvistica aplicată, „turnura afectivă" înseamnă orientarea atenției înspre emoțiile pe care atât utilizatorul limbii, cât și profesorul le experimentează în timpul orelor de L2 (Richards 2020: 1). Consider că în absența unor programe educaționale naționale bazate pe strategii afective (Affective Strategy Training), cel mai bun stimul pentru inventarierea emoțiilor din sala de curs (va) rămâne (mereu) textul literar. Cu rezerva că receptarea textului literar în cadrul orelor de L2 ne poate confrunta cu proprile emoții, dar și cu emoțiile celorlalți atâta vreme cât lectura propusă de către profesor e una care permite mai degrabă lectura identificatorie, empatică, afectivă decât cea critică, analitică, rece.

Așa cum, de altfel, afirmă și *CECRL* (plus Companion Volume), e important ca lectura afectivă să fie cultivată temeinic de la nivelul B1, chiar dacă calea pentru o astfel de abordare trebuie pregătită înainte, încă de la nivelurile elementare (A1, A2). Conform *CECRL*, la nivelurile inferioare (A1-A2) se va cultiva o relație afectivă de bază cu textele (nonliterare), persoanele și emoțiile acestora, dar și cu modul în care textul îi vorbește utilizatorului limbii – profesorul îi poate întreba pe studenți dacă „le-a plăcut lucrarea, să povestească cum i-a făcut să se simtă, să discute despre personaje și să le lege aspecte ale lucrării de propria lor experiență" [t.n.] (Companion Volume 2020: 106). Același demers se poate relua apoi și la B1, dar cu insistență mai mare asupra detaliilor și a nuanțelor afective.

La B2 însă, descriptorii spun că nu numai că utilizatorul limbii va putea să-și descrie răspunsul afectiv la un text (literar), dar și să-și analizeze reacția emoțională, adică „modul în care acesta [textul] a provocat acest răspuns" [t.n.] (Companion Volume 2020: 106). Problema cu o atare afirmație, credem noi, e că se confundă competența ligvistică cu „competența emoțională" (Richards 2020: 1), presupundu-se că un nivel mai avansat de limbă e direct proporțional cu maturitatea emoțională.

Soluțiile la o atare problemă pot fi numeroase, însă esențială e educarea unor deprinderi afective, de lectură identificatorie a textului literar, care pot duce în timp la construirea unor mecanisme nu numai de analiză și de înțelegere a textului literar, dar și de luare a propriei temperaturi emoționale.

Credem că în cadrul cursurilor de L2, la fel ca, de altfel, în cadrul educației formale, începând chiar din ciclul primar, o alternativă la lectura critică, obiectivă, una care să încurajeze lectura prin filtrul emoțiilor, ar fi practica unui jurnal afectiv, în care utilizatorul limbii a doua să-și noteze și interogheze emoțiile de la nivelurile de bază (A1, A2) până la cele avansate (C1, C2). Fie că e vorba de relația pe care o stabilește cu textele literare și nonliterare, cu colegii, cu lumea din jur, cu locurile în care ajunge, cu viața cotidiană etc., toate acestea pot fi înregistrate plecând de la inițiativa profesorului de L2 și de la întâlnirea cu textul, în primul rând, literar.

Avantajele unui astfel de jurnal ar fi multiple: (1) cultivă o disciplină emoțională, o înclinație către autoreflecție, care contribuie la dezvoltarea emoțională a individului per ansamblu, nu doar în calitatea lui de utilizator al limbii; (2) propune construirea unei relații personale cu textul (literar sau nonliterar), care poate fi extrapolată la lumea din jur și care poate contribui la contruirea unei „retorici interpersonale"; (3) devine un indicator atât al progresului emoțional, cât și lingvistic, întrucât se poate vedea evoluția de la un nivel la altul atât prin vocabularul folosit, cât și prin sintaxă sau structuri gramaticale; și, nu în ultimul rând, (4) așa cum arată cognitiviștii, stimularea afectivă în cadrul orelor de L2 duce la o mai bună asimilare a competențelor, a aptitudinilor și a cunoștințelor lingvistice (Richards 2020).

În concluzie, dincolo de un conținut pur și simplu, unul deopotrivă lingvistic și cultural, literatura folosită în cadrul cursurilor de L2 are puterea de a cultiva creativitatea și de a contribui la dezvoltarea emoțională a individului atâta vreme cât accentul nu cade exclusiv pe lectura critică, profesională a acestuia. Folosit ca un spațiu de libertate, ca un moment de respiro, textul literar poate deschide calea unei relații cu lumea, cu socialul, care merge dincolo de suprafața pielii, de clișee culturale sau de structuri sintactice, într-o zonă tot mai des revizitată în ultimii ani, și anume cea a emoțiilor. Răspuns și replică la o societate în care inteligența artificială devine un locuitor cu acte în regulă al realului, credem, în spirit umanist, că o societate și o educație centrată pe afect nu va putea fi niciodată acaparată de formele și formulele de inteligență nonumană, digitală.

Bibliografie

1. Rose 2001: Kenneth R. Rose, Gabriele Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
2. Kandal 2023: Eric R. Kandal, trad. Cristina Ilie, Adina Avramescu, Dan Bălănescu, *Epoca inconștientului. Explorarea inconștientului în artă, minte și creier, din Viena anului 1900 până în zilele noastre*, Polirom, București, 2023.
3. Khan 2018: M. Shamsur Rabb Khan, Ali Mohammad Alasmari, *Literary Text in the EFL Classroom: Applications, Benefits and Approaches*, în „International Journal of Applied Linguistics & English Literature”, Vol. 7, No. 5, 2018, p. 167-179.
4. Li 2023: Yanmei Li, Xiaofang Yan, Qishan Li, QianLi, Guifeng Xu, Jinhua Lu, Wenhan Yang, *Prevalence and Trends in Diagnosed ADHD Among US Children and* Adolescents, 2017-2022, in „Jama Network”, Vol 6, No. 10, 2023, p. 1-4.
5. Sternberg 1998: Robert J. Sternberg, *The Handbook of Creativity,* Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
6. Felski 1998: *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change,* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1998.
7. Council of Europe 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume.* Council of Europe Publishing, 2020.
8. Rose 2012: Kenneth R. Rose, Gabriele Kasper, *Pragmatics in Language Teachin*g, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
9. Citton 2017: Yves Citton, trad. Barnaby Norman, *The Ecology of Attention*, Polity Press, Cambridge, 2017 [2014].
10. Clough 2007: Patricia Ticineto Clough, Jean Halley (eds.), *The Affective Turn. Theorizing The Socia*l, Duke University Press, Durham, Londra, 2007.
11. Richards 2020: Jack C. Richards, *Exploring Emotions in Language Teaching,* în „RELC Journal”, 00(0), 2020, p. 1-15.

Câteva sugestii pentru dezvoltarea competenței de producere a discursului oral la opționalul de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini

Andreea-Victoria Grigore
Universitatea din București

Abstract. *A few suggestions for the development of speaking skills in the political and legal specialised language optional seminar for foreign students.* The paper is based on several suggestions for developing speaking skills, which have been put into practice during the specialised political and legal language seminar. Being an optional subject in the curriculum of the *Preparatory year of Romanian* (University of Bucharest), this seminar is dedicated to the Social Sciences group, which includes students who wish to pursue an academic career in fields such as history, international relations, law, political science, etc. At the core of the specialised language seminar is a textbook which will be published by Bucharest University Press in the near future. This textbook contains 14 units, covering both terminological notions and the development of the four competences established by the *Common European Framework of Reference for Languages*. Among these competences, *speaking* occupies a significant place, since specialised oral communication tasks prove to be much more difficult to designate and implement than those used in the practical courses of Romanian as a foreign language. Consequently, this paper offers various suggestions for oral communication situations, which are meant to remove difficulties mainly caused by external factors encountered in the teaching process, such as the students' poor familiarity with certain extralinguistic realities, the lack of exposure to real situations or even stage fright.

Keywords: *Romanian as a foreign language*, *political and legal specialised language*, *teaching and learning*, *development of speaking skills*, *useful suggestions*

1. Introducere

Obiectul prezentei lucrări îl constituie dezvoltarea competenței de producere a discursului oral[1] la seminarul opțional de limbaj specializat politico-juridic, destinat grupei de *Științe sociale*, din cadrul specializării *Programul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini* (Facultatea de Litere, Universitatea din

[1] În cuprinsul lucrării, pentru a denumi competența de comunicare orală (monolog și interacțiune verbală), se va folosi și sintagma *producerea discursului oral*. Aceasta este utilizată pentru a desemna competența la *Anul pregătitor* de la Universitatea din București.

București). Formarea acestei grupe a ținut cont de parcursul universitar al studenților străini, bazat pe frecventarea în limba română a unor cursuri la facultăți și/sau specializări diverse din domeniul științelor sociale (drept, istorie, relații internaționale, științe politice etc.). Unii dintre acești studenți aleg să-și continue studiile (la nivel masteral și doctoral), pentru ca, mai apoi, să rămână în România. În consecință, studierea limbajului de specialitate politico-juridic reprezintă o etapă preliminară pentru o integrare eficientă atât din punct de vedere educațional, cât și profesional.

Ca prim obiectiv al lucrării se cuvine menționată continuarea unui demers referitor la analiza unor aspecte din procesul de predare–învățare a limbajului specializat politico-juridic (vezi Grigore 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2018, 2020, 2021a, 2021b, 2022). Cele mai multe dintre aceste aspecte au fost niște prezentări ale unor unități de învățare, cuprinse într-un manual care va fi publicat la Editura Universității din București (EUB). Alte două obiective ale lucrării constau în indicarea unor activități de învățare pentru dezvoltarea competenței de producere a discursului oral, precum și menționarea unor beneficii avute de aceste activități în cadrul procesului didactic.

În ceea ce privește structura lucrării, în continuarea părții introductive se află o secțiune de repere teoretice având ca subiect producerea discursului oral. Acestor repere li se adaugă comentarea unor obstacole și, deopotrivă, avantaje întâlnite în dezvoltarea competenței orale pe durata activităților didactice. A treia secțiune este o trecere în revistă a unor sarcini de învățare (care au în vedere comunicarea orală) din alte manuale de limbaj specializat juridic și social (politic), mai vechi sau mai noi. Cea de-a patra secțiune pornește de la conținuturile viitorului manual EUB, precizând și justificând alcătuirea unor cerințe care vizează dezvoltarea competenței de comunicare orală, pentru ca în concluziile lucrării să fie reunite ideile desprinse în urma comentariilor făcute.

2. Repere teoretice

În literatura de specialitate, s-a subliniat adesea rolul esențial al competenței de producere a discursului oral, nu numai în diferite interacțiuni din viața de zi cu zi, ci și în contextul procesului de învățare a unei limbi străine (vezi, printre alții, Ionescu 2018, 2020). În acest sens, o cercetare derulată recent la un program de licență de la Academia Națională de Muzică „Gheorghe Dima” din Cluj-Napoca a relevat că, din punctul de vedere al studenților, înțelegerea (receptarea) unui text scris într-o limbă străină este competența pe care o stăpânesc cel mai bine, în timp ce comunicarea orală se află la polul opus. Astfel, studenții care au luat parte la cercetare au considerat că producerea discursului oral într-o limbă străină reprezintă competența care trebuie să fie îmbunătățită în mod constant, mai cu seamă prin prisma faptului că va fi utilizată cel mai mult în profesia lor odată cu finalizarea studiilor universitare (Ionescu 2018).

În privința conversației din sala de curs, ca activitate didactică realizată sub îndrumarea unui profesor, aceeași cercetare a înregistrat un rezultat surprinzător. Nu mai puțin de 71,05% dintre studenți au fost de părere că producerea discursului oral constituie cel mai important aspect în dobândirea unui nivel avansat de cunoaștere și de folosire a unei limbi străine (Ionescu 2018; vezi și Ionescu 2020: 271-272).

Cu toate acestea, nu trebuie omise anumite obstacole care pot apărea în buna desfășurare „la clasă" a unor activități de conversație. Un obstacol este dat de factorii afectivi, care pot influența negativ maniera în care un cursant participă la o situație de comunicare (Ionescu 2020: 278). Lucrurile se complică cu atât mai mult cu cât vorbitul într-o limbă străină se petrece în fața unor nativi, întrucât poate duce la o senzație de anxietate resimțită de către locutor. La acestea contribuie și vârsta, fiindcă, spre deosebire de copii, adulții sunt mai preocupați de modul în care vor fi percepuți în public (Shumin 2002: 206).

De asemenea, o activitate de comunicare bazată pe interacțiune se poate dovedi dificil de pus în practică dacă numai unii dintre participanți sunt dispuși să ia cuvântul. Succesul unei astfel de activități depinde, deci, în primul rând, de dorința tuturor de a interveni în discuție. La rândul său, dorința respectivă se leagă de o cunoaștere prealabilă a subiectului de conversație, de intenția unui vorbitor de a se exprima într-o limbă străină, precum și de tipul său de personalitate. Referitor la acest ultim aspect, este bine cunoscut faptul că, față de introvertiți, extrovertiții sunt mai dispuși să comunice efectiv, cel puțin în primele etape din procesul de învățare a unei limbi străine (Green *et al*. 2002: 227).

Un obstacol aparte, discutat pe larg în literatura de specialitate, este frica locutorului. Se pun în evidență frica vorbitorului de a se face de rușine în fața interlocutorilor, frica de a-i scădea stima de sine sau cea de a fi dezaprobat. În învățarea unei limbi străine, aceste frici vor avea ca rezultat o dorință mai mică de a comunica, un contact interpersonal redus, competențe interculturale precare și un nivel scăzut de fluență, vorbitorul având tendința de a evita orice dificultate care privește comunicarea directă, față în față (Komorowska 2016: 52).

Pentru ca activitățile de conversație să fie eficiente în procesul de învățare, cadrului didactic îi revine sarcina să creeze contextul potrivit pentru toți cursanții, astfel încât să-i încurajeze și să-i motiveze să depășească starea inițială de disconfort și să participe la discuții (Ionescu 2020: 278). Cu alte cuvinte, trebuie ca profesorul să trezească în rândul cursanților săi dorința și nevoia sau motivația de a vorbi, iar acest lucru se poate face prin interacțiuni care promovează folosirea limbii străine (Shumin 2002: 208).

Printre interacțiunile propuse se numără cele similare cu situațiile conversaționale reale, adeseori, cu un caracter ludic, care să-i implice până și pe cursanții care au o competență mai redusă de comunicare într-o anumită limbă străină. Frecvent, aceste situații conversaționale devin un pretext pentru

cadrul didactic de a discuta în sala de curs aspecte culturale, care pot fi întâlnite în interacțiunile sociale din viața cotidiană (Ionescu 2020: 275).

3. Competența de producere a discursului oral în manuale de limbaj juridic sau politic pentru străini

Rolul conversației în învățarea unei limbi străine a fost subliniat și în cuprinsul manualelor de română pentru străini, indiferent dacă este vorba despre cele de limbă generală sau cele de limbaje specializate. Pentru prima categorie, se remarcă seria de manuale și alte auxiliare didactice publicate din 2012 la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească al Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. În schimb, în cea de-a doua categorie, dacă se ține cont strict de limbajele juridic și politic, un loc aparte îl ocupă atât manualul profesorului Toma Grigorie (1996), cât și două materiale didactice apărute relativ recent, grație unui colectiv de profesori de la Universitatea „Transilvania” din Brașov (Săftoiu (coord.) 2022a, 2022b).

În *Limba română pentru studenți străini. Anul pregătitor și anii I, II. Profil juridic*, accentul cade, în mod previzibil, pe însușirea terminologiei aferente domeniului juridic, dar și pe exprimarea raporturilor sintactice (Grigorie 1996: 3-4). Totuși, activitățile de interacțiune nu sunt trecute cu vederea, fapt care confirmă rolul lor esențial în procesul didactic. Astfel, fiecare dintre cele 20 de lecții ale manualului se încheie cu câte o activitate de conversație, existând și o variație în funcție de specificul lecției. Dacă cele 17 lecții de predare mizează, fără excepție, pe comentarea unor citate, numai una dintre cele trei lecții recapitulative (respectiv, ultima) urmează același tipar. În celelalte două lecții de recapitulare, conversația fie constă într-un joc de rol („Realizați o conversație pe tema *La tribunal*, cu roluri repartizate studenților: *judecător*, *procuror*, *avocat*, *grefier*, *inculpat*, *martori*, *gardieni* etc.”, *Lecția 6,* Grigorie 1996: 37), fie este absentă (*Lecția 14,* Grigorie 1996: 80-82).

Demne de menționat sunt citatele care stau la baza activităților de producere a discursului oral. Uneori, sunt reproduse pasaje din operele unor autori străini, între care se evidențiază cei latini, precum Cicero, Juvenal, Quintillian, Seneca, Tacitus sau Terentius („Suntem sclavii legilor, ca să putem fi liberi. (Cicero)”, *Lecția 8,* Grigorie 1996: 49). Alteori, sunt enunțate maxime care își au originea în dreptul roman („Lucrul judecat este socotit drept adevărat.”, *Lecția 9,* Grigorie 1996: 54) sau chiar din manuale ale legiuitorilor romani („Justiția este voința statornică de a acorda fiecăruia ceea ce i se cuvine. (*Institutele*, edictate în vremea lui Iustinian)”, *Lecția 4,* Grigorie 1996: 27). Alegerea acestor citate nu este deloc întâmplătoare, întrucât, potrivit planului de învățământ de la orice facultate cu profil juridic, dreptul roman se studiază în primul an de studiu, or, manualul lui Toma Grigorie se adresează nu numai studenților din *Anul pregătitor*, ci și celor deja înscriși în primii ani ai unui program de licență (Grigorie 1996: 3).

Limbajul juridic este tratat separat și într-un manual pentru studenți străini (Săftoiu (coord.) 2022b), care face parte dintr-o serie de șase volume dedicate predării limbajelor de specialitate[2]. Spre deosebire de manualul din anii ’90, în care activitățile de comunicare orală se aflau mereu la sfârșitul unei lecții, în manualul nou, ele nu ocupă o poziție fixă într-o unitate. Așadar, ele se pot găsi la începutul unității, ca exerciții pregătitoare, de „dezgheț” („1. Discutați în perechi pe baza următoarelor întrebări. 1.a. Enumerați două profesii din sistemul judiciar și descrieți pe scurt atribuțiile persoanelor care le exercită. 1.b. Ce calități ar trebui să aibă un avocat/procuror/judecător/notar public? Alegeți una dintre ocupațiile enumerate. Comparați răspunsurile voastre cu ale colegilor.”, *Unitatea 1*, Săftoiu (coord.) 2022b: 7).

De asemenea, există situații în care secțiunea de conversație se regăsește în mijlocul unității, ca o continuare firească a unui exercițiu anterior, în care a existat și un material suport, cum ar fi un text sau o imagine („8. Ca orice formă de discriminare, discriminarea pe motive religioase și cea rasială sunt strict interzise în orice mediu profesional. Citiți textele de mai jos, care prezintă studii de caz privind discriminarea pe motive religioase și discriminarea rasială și rezolvați cerințele [...]. 8.a. Exprimați-vă punctul de vedere în legătură cu cele două cazuri. 8.b. Indicați posibile măsuri pe care avocații părților vătămate le pot lua pentru remedierea conflictului de muncă rezultat din situațiile prezentate.”, *Unitatea 2*, Săftoiu (coord.) 2022b: 33–35).

Nu în ultimul rând, la fel ca în manualul lui Toma Grigorie, activitatea de conversație poate fi plasată ultima în cuprinsul unei unități, având funcția de a sintetiza conținuturile predate („15. Lucrați în perechi sau în grupuri. 15.a. Folosiți expresiile de mai sus pentru a vă exprima opinia legată de următoarea afirmație [...]. 15.b. Prezentați punctul de vedere al grupului vostru întregii clase. Fiecare pereche/grup își va desemna un prezentator care să expună cât mai convingător argumentele echipei.”, *Unitatea 5*, Săftoiu (coord.) 2022b: 92).

Dispunerea activităților de comunicare orală se păstrează, într-o oarecare măsură, la nivelul *Unității 10. Științe politice,* dintr-un manual dedicat științelor sociale, la modul general (Săftoiu (coord.) 2022a)[3]. Prin urmare, exercițiile de producere a discursului oral se plasează la început, ca un preambul al întregii unități („2. V-ați gândit vreodată... Ce este politologia?; Care este legătura ei cu științele sociale?; Se poate să existe o societate fără o ordine politică?. Citiți rapid textul și aflați dacă ați avut dreptate”, Săftoiu (coord.) 2022a: 181) sau într-o poziție mediană („6.a. Să discutăm... Care este, în opinia ta, cea mai importantă

---

[2] În afară de limbajul științelor juridice, seria de manuale se ocupă de terminologiile corespunzătoare științelor medicale, sociale, umaniste și arte, exacte și inginerești, economice.

[3] Acest manual de limbaj specializat reunește domenii variate din spectrul social, mai mult sau mai puțin conexe, precum limbă și comunicare, științele educației, educație și carieră, comunicarea la locul de muncă, resurse umane, psihologie, sociologie, asistență socială, dezvoltare comunitară, științe politice, publicitate, documentare și cercetare.

putere într-un stat?; De ce este bine ca puterea să fie împărțită între mai multe instituții?; Care sunt calitățile pe care ar trebui să le aibă un președinte de stat? Dar un prim-ministru?”, Săftoiu (coord.) 2022a: 187). În mod surprinzător, activitățile de conversație nu sunt întâlnite și la finalul unității, astfel încât se pierde caracterul lor recapitulativ, dovedit, de pildă, în manualul de limbaj juridic din aceeași serie.

Pe de altă parte, aceste subiecte propuse pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală se pot desfășura „la clasă” numai dacă studenții străini au deja o minimă pregătire de specialitate în domeniile juridic și, respectiv, politic. De exemplu, este necesar ca ei să știe ce sunt și ce presupun două profesii juridice, astfel încât să descrie atribuțiile sau calitățile pe care ar trebui să le aibă persoana care le exercită, ori trebuie să cunoască sensul termenului *politologie*, pentru a stabili o legătură între domeniul propriu-zis și științele sociale.

Se constată, deci, o diferență fundamentală între cele două manuale de dată recentă (Săftoiu (coord.) 2022a, 2022b) și cel din anii ’90 (Grigorie 1996), în care nu se întrevede specializarea profundă a subiectelor de conversație. În manualul mai vechi, temele sunt mult mai permisive, lăsând posibilitatea de a interveni în discuție și studenților fără studii prealabile în drept (vezi *supra*). În același timp, prin generalitatea mai ridicată a subiectelor, se subliniază caracterul pronunțat *pregătitor* (!) al manualului din anii ’90, menit să fie un material didactic de familiarizare a studenților străini cu terminologia juridică.

4. Sugestii pentru dezvoltarea competenței de producere a discursului oral

Mergând pe calea deschisă de către Toma Grigorie (1996), manualul dedicat grupei de *Științe sociale*, care este preconizat să apară la Editura Universității din București, conține 14 unități de învățare. Acestea au în vedere sugestii pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală în limba română. În cele ce urmează, analiza se va opri la propunerile de exerciții de conversație cu care se încheie unitățile de învățare[4].

Prin plasarea lor la finalul unităților, aceste exerciții au ca scop principal recapitularea și sistematizarea conținuturilor de învățare regăsite în paginile manualului. Dată fiind vasta tematică propusă, subiectele de conversație vizează domeniul politic (prin unitățile *1. Comunitatea internațională (I). Organizația Națiunilor Unite. Organizația Tratatului Atlanticului de Nord*; *2. Comunitatea internațională (II). Uniunea Europeană. Spațiul Schengen*; *3. Consiliul Europei*; *4. Statul. Exercitarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ. Regimuri politice*; *5. Politica românească. Partidele politice din România*; *6. Principiul separării puterilor în stat (I). Puterea legislativă. Parlamentul României*; *7. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (1). Guvernul*

[4] Activitățile didactice de comunicare orală aflate la începutul unităților de învățare, folosite, în special, pentru captarea atenției, vor deveni subiectul unui studiu viitor.

României; *8. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (2). Președintele României*), pe cel juridic (prin unitățile *9.* ***Constituția României****. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești*; *10. Drept. Noțiuni generale despre drept*; *11. Principiul separării puterilor în stat (III). Puterea judecătorească*; *12. Profesii juridice din România*; *13. Documente legislative. Studiu de caz:* ***Codul familiei***) sau pe amândouă, în egală măsură (prin unitatea *14. Recapitulare*).

Totuși, există o serie de scopuri secundare, complementare celui principal, care vor fi detaliate în paragrafele de mai jos. Aceste scopuri secundare au avut la bază o provocare lansată, deopotrivă, studenților străini și cadrului didactic care a alcătuit activitățile de conversație. Pentru studenți, provocarea a constat în rezolvarea cu succes a sarcinilor de lucru care propuneau dezvoltarea competenței de comunicare orală în limba română. Pentru cadrul didactic, provocarea a însemnat, în primul rând, realizarea unor cerințe a căror rezolvare să presupună o legătură cu tema abordată, fapt care ar fi asigurat folosirea corectă a termenilor și a sintagmelor aferente conținutului științific dintr-o unitate de învățare. Totodată, utilizarea adecvată de către cursanți a unităților terminologice ar fi oferit cadrului didactic un *feedback* imediat și fidel în privința gradului de cunoaștere și de înțelegere a sensurilor specializate.

În al doilea rând, cadrul didactic a luat în calcul specializarea înaltă impusă de orice terminologie științifică și caracterul rigid, închis, de care dau dovadă domeniul politic și, mai ales, cel juridic. În aceste condiții, cadrul didactic a încercat să accesibilizeze și să apropie de studenții străini un limbaj specializat care le va fi necesar în parcursul lor academic (și nu numai!). În afară de atingerea acestui obiectiv pe termen lung, prin subiectele propuse pentru partea de conversație s-au dorit stârnirea interesului în rândul cursanților și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de participarea activă la sarcini de învățare dirijate de către profesor.

Conform tematicii, prima unitate a manualului are la bază două organizații internaționale, Organizația Națiunilor Unite (ONU) și cea a Atlanticului de Nord (NATO). Cele două au căpătat o importanță semnificativă în contextul (geo)politic actual, prin prisma conflictelor militare care au loc atât în Ucraina, cât și în Orientul Mijlociu. Astfel, prin ancorarea lor în realitatea imediată, s-au considerat atractive o activitate care are ca punct de pornire articolul 5 al Tratatului Nord-Atlantic (exemplul (1)), precum și una referitoare la activitatea României în operațiunile de pace desfășurate de Națiunile Unite în diferite zone de conflict ale lumii (exemplul (2)).

(1) Articolul 5, cel mai cunoscut articol din Tratatul Nord-Atlantic, stă, de fapt, la baza Alianței: *apărarea colectivă*. Acest articol prevede că un atac asupra unui stat membru este considerat un atac asupra tuturor membrilor. Imaginați-vă că puteți schimba conținutul Tratatului Nord-Atlantic. Sunteți de acord să păstrați articolul 5 în Tratat? De ce?

(2)De la prima participare la o operațiune ONU de menținere a păcii (Misiunea de Observare din Irak-Kuweit), România a fost, până în prezent, în 25 de misiuni, cu peste 10.000 de militari, polițiști, jandarmi (observatori militari, ofițeri superiori, trupe de infanterie, spitale de campanie și ofițeri de protecție și pază). Toți au îndeplinit rolul de *căști albastre*, adică de membri în trupele ONU de menținere a păcii. Este important ca un stat membru ONU să participe la misiunile de menținere a păcii, chiar dacă acestea nu sunt în imediata lui vecinătate? De ce?

Pe de altă parte, complexitatea unor evenimente socio-politice din prezent a determinat alcătuirea unuia dintre subiectele propuse în unitatea 3, dedicată Consiliului Europei și, în special, formelor de discriminare împotriva cărora militează această organizație (exemplul (3)). Dat fiind că persoanele cu dizabilități sunt adesea discriminate, fiindu-le îngrădit sau chiar refuzat accesul la educație, activitatea de comunicare orală din această unitate a pornit de la un mesaj „de interes public", care încă circulă pe canalele românești de radio și televiziune. La modul practic, mesajul informează opinia publică despre educația incluzivă, îndemnând la toleranță și înțelegere pentru copiii cu dizabilități. În unitatea 3, anunțul a devenit un pretext pentru organizarea unei conversații despre dificultățile prin care trece un elev cu dizabilități și despre găsirea unor soluții viabile pentru a îndrepta această situație. Întrucât subiectul poate fi tratat din mai multe perspective (educațională, juridică, psihologică, socială, sociologică etc.), rezolvarea sa implică folosirea unei palete vaste de argumente. În limitele impuse de protecția datelor personale, studenții pot apela chiar și la experiența lor, aducând ca exemple cazuri cunoscute (rude, prieteni etc.) sau despre care au aflat din surse diferite[5].

(3)„Pentru egalitate de șanse, copiii cu dizabilități au dreptul să învețe în orice școală" reprezintă un mesaj de interes public, inclus în *Codul audiovizualului* din România în 2019. Acest lucru presupune ca, periodic, toate posturile radio și TV românești să difuzeze mesajul. Prezentați care sunt dificultățile pe care le întâmpină la școală un copil cu dizabilități și indicați posibile soluții pentru a le rezolva.

Tot la experiența personală se referă rezolvarea celor două activități de producere a discursului oral din unitatea 2, a cărei temă este Uniunea Europeană (exemplele (4) și (5)). Ambele exerciții au la bază o aplicație anterioară, de

[5] Demn de menționat este faptul că acest subiect este de interes și pentru un grup restrâns de 5–7 studenți străini, care a crescut constant în ultimii ani. Acești studenți vor urma cursuri la facultăți de psihologie, științele educației sau sociologie. Prin numărul lor mic, care împiedică alcătuirea unei grupe de sine stătătoare, precum și prin includerea acestor discipline în sfera mai largă a științelor sociale, studenții au fost aduși în grupa de *Științe sociale*, chiar dacă aici se predau chestiuni terminologice de natură politico-juridică.

înțelegere corectă a unui comunicat de presă emis de către UE. Preluat de pe versiunea românească a portalului UE și suferind modificări minore (necesare adaptării pentru niște vorbitori nonnativi), comunicatul devine important în economia unității, deoarece relatează informații despre un summit desfășurat în februarie 2019 între UE și Liga Statelor Arabe (LSA).

Dincolo de subiectele politice dezbătute între șefii de state prezenți la acest summit, reuniunea a vizat legăturile puternice în plan cultural și comercial dintre cele două organizații internaționale. Pornind de la aceste legături, studenților străini li se cere să identifice și să prezinte avantajele summiturilor comune, respectiv, să justifice statutul unor organizații regionale în contextul existenței unor organisme mondiale, precum ONU.

Totuși, o contribuție esențială în rezolvarea exercițiilor și-o aduce originea unora dintre cursanții străini, care frecventează *Anul pregătitor* de la Universitatea din București și care, concomitent, fac parte din grupa de *Științe sociale*. Este vorba despre studenți care provin din țări membre ale LSA (precum Liban, Maroc, Siria etc.) și, care, în acest fel, se pot raporta mai ușor la beneficiile unor summituri ale celor două organizații interguvernamentale.

(4) Există avantaje dacă organizații internaționale ca Uniunea Europeană și Liga Statelor Arabe au summituri comune? Care sunt acestea? De ce?

(5) Dacă există deja o organizație mondială ca Organizația Națiunilor Unite, mai sunt necesare organizații regionale, precum Uniunea Europeană și Liga Statelor Arabe? De ce?

Apelul la experiența personală se dovedește util și în abordarea unor subiecte care trimit la situații generale, valabile în oricare sistem politic. Acesta este cazul unei dezbateri *pro și contra* (exemplul (6)), întâlnite în unitatea 6, care are ca temă puterea legislativă din România. Respectiva dezbatere pornește de la *traseismul politic*, un fenomen care, din nefericire, caracterizează în prezent societățile bazate pe pluralism politic, inclusiv pe cea românească. Studenții străini sunt încurajați să nu fie părtinitori și să nu blameze de îndată un traseist politic, a cărui faptă, la prima vedere, poate fi pusă pe seama dorinței de a beneficia în continuare de diverse lucruri (putere politică, avantaje bănești etc.).

În mod evident, exercițiul are în vedere justețea acțiunii de părăsire în sine a partidului care a propulsat o persoană într-o anumită demnitate publică. În ciuda acestui fapt, activitatea de comunicare orală le propune studenților să dea dovadă de echilibru (*sine ira et studio*) și să identifice alte cauze care au determinat apariția fenomenului (schimbarea bruscă de ideologie a partidului, care contravine doctrinei pentru care a militat așa-zisul traseist, ori activitatea ilicită a altor membri de partid, cu care respectiva persoană nu se identifică).

(6) *Dezbatere pro și contra: Traseismul politic* este un fenomen care are loc când un politician, membru într-un partid politic, decide să-l părăsească,

deși acesta l-a ajutat să ajungă într-o funcție publică (de exemplu, în cea de parlamentar). Este potrivit ca un politician să-și schimbe partidul? Cum se poate justifica traseismul politic?

În pofida chestiunilor menționate, importantă pentru buna desfășurare a activităților de conversație rămâne încercarea de a-i implica în discuție (măcar!) pe cei mai mulți dintre studenții grupei de *Științe sociale*. Pentru acest deziderat nobil, însă greu de îndeplinit, manualul de limbaj specializat politico-juridic cuprinde jocuri de rol, forma de organizare a grupei pentru astfel de activități, fiind, deseori, cea în echipe. În cadrul unor astfel de activități, se pune accentul atât pe coeziune și intercunoaștere la nivelul echipelor formate, cât și pe înlăturarea posibilelor frici pe care le resimte un cursant.

Un exemplu de joc de rol este extras din unitatea 4 (*Statul. Exercitarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ. Regimuri politice*) și presupune ca studenții să se organizeze în două echipe, în funcție de formele de guvernământ principale, anume, monarhia și republica (exemplul (7)). Luând în considerare echipa din care face parte, fiecare student trebuie să se declare un susținător înfocat al formei de guvernământ reprezentate, să precizeze părțile sale pozitive și să militeze, așadar, pentru instaurarea ei într-un ipotetic stat X.

(7) *Joc de rol.* Organizați-vă în două echipe („Monarhiștii” și „Republicanii”). Susțineți instaurarea formei de guvernământ pe care o reprezentați într-un stat imaginar X. Indicați avantajele proclamării monarhiei sau a republicii.

Uneori, activitățile de producere a discursului oral vizează încurajarea creativității printre cursanți. Este bine cunoscut faptul că terminologia unui limbaj specializat este, în esență, contrară oricărui tip de subiectivitate, iar creativitatea implică tocmai un caracter subiectiv. Cu toate acestea, în unitatea 9, intitulată ***Constituția României****. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești*, unul dintre subiectele de conversație propune ca studenții să devină niște legiuitori pentru câteva minute. La modul concret, plecând de la o listă a drepturilor fundamentale reproduse din *Constituția României*, fiecare student trebuie să discute cu colegul său de bancă și să vină cu propuneri care să completeze conținutul legii fundamentale (exemplul (8))[6].

[6] În anul universitar 2023–2024, acest subiect a avut un real succes la grupa de *Științe sociale* pe care am îndrumat-o. Au fost propuse multe drepturi interesante care să fie adăugate în *Constituția României*, fapt datorat componenței mixte a grupei, cu studenți provenind din diverse spații culturale, cu diferite religii și mentalități (Albania, Bolivia, Columbia, Cuba, Franța, Grecia, Guatemala, Kazahstan, Marea Britanie, Maroc, Myanmar, Nicaragua, Siria, Statele Unite ale Americii, Tailanda, Turcia, Ucraina, Vietnam). Propunerile au fost: dreptul la avort, dreptul la ajutor de șomaj (inexistent în statele noneuropene), dreptul la o locuință, dreptul la căsătorie între persoane din comunitatea LGBT, dreptul de începere a vieții sexuale numai după o educație

(8) *Lucrați în perechi!* Citiți cu atenție lista drepturilor fundamentale prevăzute în *Constituția României*. Considerați că este necesar să fie prezente alte drepturi? Care sunt aceste drepturi și de ce trebuie să apară și ele în constituție? Indicați argumente pentru opinia dv.

În repetate rânduri, activitățile de comunicare orală se bazează pe abilitățile de gândire critică ale studenților străini. Ca ilustrări pentru această situație pot fi date un subiect de conversație din unitatea 11, rezervată puterii judecătorești din România (exemplul (9)), respectiv, unul din unitatea 12, dedicată profesiilor juridice (exemplul (10)).

(9) Motto-ul Consiliului Superior al Magistraturii este „Nimeni nu e mai presus de lege", care reprezintă, de fapt, alineatul 2 din articolul 16 al *Constituției României*. Considerați că magistrații-membri în CSM au făcut o alegere potrivită când au decis ca acest alineat să devină motto-ul instituției? Indicați argumente pentru opinia dv.

(10) În timpul cât activează ca magistrați, judecătorii și procurorii nu pot exercita alte funcții publice sau private, cu excepția celor de cadre didactice în instituții de învățământ superior. De ce este importantă această interdicție? Ce se poate întâmpla în caz contrar? De ce?

La prima activitate, studenților li se cere să justifice cât de potrivit este un alineat din *Constituția României* („Nimeni nu e mai presus de lege."), care a devenit motto al Consiliului Superior al Magistraturii (exemplul (9)). Discuția rezultată ține cont de statutul instituției judiciare, singura în măsură, conform legii, să îndeplinească rolul de garant al independenței justiției. În plus, activitatea de comunicare orală se raportează la semnificația *per se* a alineatului constituțional. Fiind preluat din textul de lege fundamental pentru organizarea și funcționarea statului român, alineatul poate iniția comparații cu situații mai mult sau mai puțin similare din spațiul socio-politic propriu fiecărui cursant în parte, în care, oficial sau nu, anumite categorii de persoane să fie superioare altora.

De asemenea, cea de-a doua activitate antrenează abilități de gândire critică prin analiza interdicției impuse celor care înfăptuiesc justiția (judecători și procurori) de a avea alte funcții publice sau private (exemplul (10)). Pe lângă intenția clară ca studenții să folosească raționamente logice în argumentarea lor, alcătuirea acestui subiect a avut în vedere un scop practic, legat de posibilitatea ridicată ca unii dintre actualii cursanți străini din grupa de *Științe sociale* să

---

sexuală adecvată, desfășurată atât în mediul familial, cât și în cel instituțional. Varietatea propunerilor, precum și argumentarea lor justă au dovedit o maturitate în gândire a studenților străini și o dorință de implicare în probleme actuale ale societății.

aibă la catedră în anii următori chiar un cadru didactic care să fie arondat unei instanțe judecătorești sau unui parchet. Acest fapt reprezintă o nouă raportare la realitatea extralingvistică, raportare care se poate materializa în viitorul apropiat.

4. Concluzii

În încheierea lucrării, se vor enunța câteva observații legate de rolul competenței de producere a discursului oral, dar și de propunerile oferite, care se vor regăsi în cuprinsul unui manual de limbaj specializat politico-juridic. Respectivul manual se va publica la Editura Universității din București, după ce, de-a lungul timpului, cele 14 unități de învățare ale sale au fost lucrate „la clasă”, la seminarul opțional de limbaj specializat, adresat studenților străini din grupa de *Științe sociale,* de la *Anul pregătitor* al universității bucureștene.

După cum s-a arătat, competența de comunicare orală, cu referire la limba română, este pe cât de utilă cursanților străini, pe atât de dificil de realizat nu numai de către ei, ci și de către profesori. Dificultățile se întrevăd indiferent dacă se iau în considerare cursurile practice de română sau seminarele de limbaj specializat. La limbajul politico-juridic, dificultatea rezidă, cu precădere, în reticența unor studenți de a participa la activitățile de conversație. În privința cadrului didactic, dificultatea constă în alcătuirea subiectelor de conversație, care necesită un plus de creativitate. Cadrul didactic are, astfel, misiunea de a stârni interesul cursanților și de a-i determina să se implice în conversație.

Aflate întotdeauna la finalul unităților de învățare, activitățile propuse și descrise pe parcursul lucrării au în comun caracterul de sistematizare a conținuturilor științifice predate. În funcție de tematica abordată în fiecare unitate de învățare, se constată anumite obiective secundare, care vin în completarea sistematizării conținuturilor.

Un prim obiectiv secundar este apelul către teme de actualitate, care, simultan, sunt de interes pentru cursanți (vezi exemplul (1), despre articolul 5 din Tratatul Atlanticului de Nord, sau exemplele (4) și (5), despre summitul dintre Uniunea Europeană și Liga Arabă). De asemenea, se face apel la experiențele din viața de zi cu zi ale studenților, fapt care îi apropie cu atât mai mult de învățarea temeinică a terminologiei politico-juridice (exemplul (3), despre copiii cu dizabilități). Alte scopuri secundare vizează indicarea unor fapte și evenimente caracteristice societății românești și nu numai, cum este, de pildă, fenomenul arhicunoscut al traseismului politic (exemplul (6)), sau stimularea creativității și a gândirii critice (exemplele (8)–(10)).

Cu toate acestea, cel mai important scop secundar îl reprezintă includerea în discuție a unui număr cât mai mare de participanți, după cum o dovedesc exemplele (7), jocul de rol dintre echipa „monarhiștilor” și cea a „republicanilor”, și (8), lucrul în perechi pentru propunerea altor drepturi în *Constituția României*. Prin aceste activități didactice, se urmăresc dobândirea unei atitudini pozitive

față de participarea activă la conversațiile din sala de seminar, diminuarea fricii de a vorbi în public și eliminarea anxietății cauzate de teama studentului de a se adresa în limba română unor vorbitori nativi (cadrul didactic), dar și unora nonnativi (colegii de grupă).

Bibliografie

1. Green, Christopher, Lam 2002: Christopher F. Green, Elsie R. Christopher, Jacqueline Lam, *Developing discussion skills in the ESL classroom*, în Jack C. Richards, Willy A. Renandya (ed.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 225-231.
2. Grigore 2016a: Andreea-Victoria Grigore, *Dificultăți în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor. Studiu de caz:* ***grup*** *vs.* ***grupare***, în Gina Nimigean (coord.), *Limbă și identitate românească în continua reconfigurare culturală a Europei*, volumul I, *Didactică*, Novi Sad/Iași, Izdavač Univerzitet u Novom Sadu (Filozofski Fakultet)/Editura Vasiliana '98, 2016, p. 201-216.
3. Grigore 2016b: Andreea-Victoria Grigore, *Variația discursivă în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, p. 152-159.
4. Grigore 2016c: Andreea-Victoria Grigore, *Elaborarea unui manual de limbaj politico-diplomatic adresat studenților străini. Stadiul actual*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, p. 160-169.
5. Grigore 2016d: Andreea-Victoria Grigore, *Socio-cultural difficulties in teaching political and diplomatic language at the preparatory year*, în „Journal of Humanistic and Social Studies”, anul VII, nr. 1 (13), 2016, p. 63-73.
6. Grigore 2018: Andreea-Victoria Grigore, *O propunere pentru utilizarea unor documente de corespondență diplomatică în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Elena Platon, Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), ediția I (Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p. 280-296.

7. Grigore 2020: Andreea-Victoria Grigore, *În prag de alegeri prezidențiale... Utilitatea unei unități de învățare despre Instituția Președintelui României într-un manual de limbaj specializat politico-juridic dedicat studenților străini*, în Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 171-190.
8. Grigore 2021a: Andreea-Victoria Grigore, *„Curat constituțional!". Unitatea de învățare „**Constituția României**. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești" dintr-un manual de **Limbaj specializat. Științe sociale (Științe politice și drept)** adresat studenților străini*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019)*, București, Editura Universității din București, 2021, p. 141-163.
9. Grigore 2021b: Andreea-Victoria Grigore, *„Imperfecta lume perfectă...". Despre unitatea de învățare „Statul. Exercitarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ (monarhie **vs.** republică). Regimuri politice" dintr-un manual de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019)*, București, Editura Universității din București, 2021, p. 164-188.
10. Grigore 2022: Andreea-Victoria Grigore, *Utilizarea surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral la opționalul de limbaj specializat juridico-politic pentru studenți străini*, în Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a III-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 29 octombrie 2021)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 97-117.
11. Grigorie 1996: Toma Grigorie, *Limba română pentru studenți străini. Anul pregătitor și anii I, II. Profil juridic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
12. Ionescu 2018: Denisa-Alexandra Ionescu, *Vocabulary acquisition and the role of conversation in teaching English for specific purposes*, în Eugen Wohl, Camelia Teglaș, Raluca Zglobiu-Sandu (ed.), *Noi tehnici și strategii în dinamica limbajelor de specialitate*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p. 13-23.

13. Ionescu 2020: Denisa-Alexandra Ionescu, *Boosting conversation skills through game-type activities*, în Roxana-Maria Nistor, Camelia Teglaș, Roxana Mihele, Raluca Zglobiu-Sandu (ed.), *Limbajele specializate în contextul noilor medii de învățare: provocări și oportunități*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 271-282.
14. Komorowska 2016: Hanna Komorowska, *Difficulty and coping strategies in language education: Is positive psychology misrepresented in SLA/FLT?*, în D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (ed.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Springer International Publishing/Springer Nature, 2016, p. 39-56.
15. Săftoiu (coord.) 2022a: Răzvan Săftoiu (coord.), Georgiana Argăseală, Alice Bodoc, Elena Buja, Georgiana Burbea, Gabriela Cusen, Alina Felea, Mădălina Matei, Stanca Măda, Corina Silvia Micu, Andreea Petre, Violeta Rus, Răzvan Săftoiu, Raluca Sinu, Oana Tatu, Noémi Tudor, *Limba română pentru străini. Limbaje specializate*, volumul al II-lea, *Științe sociale*, Brașov, Editura Universității „Transilvania" din Brașov, 2022.
16. Săftoiu (coord.) 2022b: Răzvan Săftoiu (coord.), Georgiana Argăseală, Alice Bodoc, Elena Buja, Georgiana Burbea, Gabriela Cusen, Alina Felea, Mădălina Matei, Stanca Măda, Corina Silvia Micu, Andreea Petre, Violeta Rus, Răzvan Săftoiu, Raluca Sinu, Oana Tatu, Noémi Tudor, 2022b, *Limba română pentru străini. Limbaje specializate*, volumul al VI-lea, *Științe juridice*, Brașov, Editura Universității „Transilvania" din Brașov, 2022.
17. Shumin 2002: Kang Shumin, *Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities*, în Jack C. Richards, Willy A. Renandya (ed.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 204-211.

Principii în dezvoltarea nivelului preA1 de limba română și rolul lor în elaborarea sarcinilor

Ștefania-Lucia Tărău
Antonela-Carmen Arieșan-Simion
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Principles in Developing preA1 Level in Romanian and Their Role in Proposing Task-Based Activities.* The present study aims to draw attention to some core concepts associated with second language acquisition (SLA), such as: the *language acquisition device* (LAD) and its role in SLA; interpretability at the interface level of syntax, semantics, and discourse and the vulnerabilities encountered in SLA; the characteristics and the means of defining morphological and phonological features; the relationship with other cognitive domains; the critical period hypothesis; the role of the affective filter in SLA; the understanding of competence and performance from a minimalist perspective and incorporating the two concepts in the linguistic context defined by *CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages)* and the *Companion Volume with New Descriptors (CVND)*; and practical approaches to task-based activities following the principles proposed in the theoretical framework, such as storytelling, action based developmental hypotheses, namely the use of *total physical response* (TPR), that apply to SLA and the ensure a progressive approach to language acquisition and language learning.

Keywords: *language acquisition device, second language acquisition, critical period, progression, level preA1*

1. Introducere

În acest studiu, vom prezenta cadrul teoretic cu ajutorul căruia am propus activitățile bazate pe sarcini care vizează eficientizarea procesului de achiziție a limbii române ca limbă a doua (L2), insistând asupra principiilor și a operațiilor universale care subîntind acest proces (aplicabile în cazul limbii române atât ca L1 (limbă maternă), cât și ca L2 (nematernă sau străină). Principiile care stau la baza achiziției limbii au caracter universal, prin urmare, devin concepte teoretice importante în studiul de față asupra achiziției limbii române ca L2, întrucât scopul cercetării noastre este acela de a optimiza raportul dintre teorie și practică în procesul de elaborare a sarcinilor, cu precădere în cazul celor adaptate pentru nivelurile preA1 și A1. Pentru început, menționăm succint faptul că, în mediul instructiv-educațional, au existat și există mai multe abordări

formale privind procesul de achiziție a unei limbi (AL), de la abordarea behavioristă, la cea nativistă, continuând cu teoriile socioculturale.

2. Cadrul teoretic

În acest studiu, adoptăm direcția nativistă conform căreia *facultatea limbajului* (FL) este înnăscută, funcțional fiind înțeleasă ca mecanism cognitiv, sintactic (Chomsky 1959, 1965), în relație cu memoria și alte sisteme. În demersul nostru, pornim de la ipoteza existenței unui mecanism înțeles din punct de vedere conceptual ca un *dispozitiv de achiziție a limbii (DAL)/language acquisition device (LAD)* asociat conexiunilor neuronale, prin definiție. În acest cadru teoretic, facultatea limbajului este privită ca o componentă a creierului, conectată în schema de conexiuni neuronale, reprezentând cunoașterea, abilitatea de *a ști* structurile și regulile identificabile în *datele lingvistice primare* (DLP) sau în *input*, fiind urmată de producerea structurilor vizibile la nivelul expresiei sau în *output* (Chomsky 1995, 2000, 2001).

Astfel, din perspectivă nativistă, copiii se nasc echipați cu mecanismele necesare pentru a construi structuri de limbă, iar mecanismele și operațiile ce subîntind procesele de AL sunt ghidate de operații binare și de principii universale, cum ar fi economia, simplitatea și eleganța (Chomsky 1995). Modelul teoretic ne oferă o reprezentare a modului în care este însușită limba, la un prim nivel de interfață, fonetică și logică. Prin urmare, *competența* și *performanța* (Chomsky 1965) sunt descrise la modul ideal, prima fiind înțeleasă ca o cunoaștere internalizată a regulilor sintactice, iar a doua, vizibilă la nivelul expresiei, este reprezentată ca o sumă a formelor sale. În acest context, competența trebuie descrisă și în raport cu principalele dimensiuni ale limbii: culturală, socială, sintactică și semantică.

Pornind de la aceste premise, DAL este definit ca un sistem de principii cu care ne naștem. Acest mecanism biologic îi ajută pe copii să își însușească limba și are un rol important în stabilirea ordinii în care sunt însușite structurile, oferind, astfel, date empirice privind, pe de-o parte, progresia în limbă și, pe de altă parte, punctele de cotitură identificate în fiecare stadiu de dezvoltare lingvistică. De asemenea, etapele pe care le marchează copiii în procesul de achiziție a unei limbi particulare sunt asociate, implicit, „greșelilor” pe care aceștia le fac în acest proces. Vulnerabilitățile pe care le putem observa la nivel de interfață, între *forma logică* (FL) și *forma fonetică* (FF), respectiv „greșelile” identificate în vorbire, în procesul de achiziție a limbii, sunt depășite de către copii prin exersare și expunere susținută la input. Pentru a trece de la o etapă de dezvoltare lingvistică la alta, este necesar accesul la *datele lingvistice primare* (DLP). Astfel, expunerea la input autentic duce la însușirea structurilor.

De asemenea, trebuie să ținem cont și de variațiile care apar în L2 în raportul dintre *competență* și *performanță,* de rolul memoriei în AL și de efectele *ipotezei perioadei critice*, conform căreia există un interval optim în

care se realizează achiziția limbii, după care anumite mecanisme nu mai sunt disponibile. Strategiile compensatorii funcționează cel mai bine în această perioadă, atât la nivel cognitiv, cât și în limbaj (Tsimpli 2009). Pornind de la aceste premise, considerăm că sarcinile pe care le concepem pentru a contribui didactic la acest proces trebuie să aibă ca scop generarea unui input adecvat din punct de vedere calitativ și cantitativ, pentru fiecare nivel de limbă, având drept scop dezvoltarea limbii și asigurarea progresiei în limbă. Abordarea căreia îi subscriem în acest studiu, așa cum am menționat mai sus, este minimalistă și susține că limbajul, ca sistem, trebuie să fie descris în relație cu celelalte domenii cognitive (Chomsky 1995). Prin urmare, variațiile lingvistice care apar în AL1 și în AL2 și diferențele dintre acestea sunt puse pe seama interfețelor dintre sintaxă și morfologie sau sintaxă și discurs (Sorace 2003, 2005). Prin urmare, problemele care apar în producere se datorează modului în care se realizează interpretarea la nivel de interfață (morfosintactic, sintactic-fonologic, sintactic-discursiv) și nu cunoașterii lingvistice de bază. Așadar, dacă ne raportăm la argumentele menționate în acest paragraf, ar trebui să avem în vedere faptul că elementele lexicale definesc concepte, trăsăturile morfologice, abstracte prin natura lor, definesc structuri sintactice, iar reprezentările la nivel sintactic ajung să definească ceea ce se întâmplă la nivel de interfață, fie că vorbim de interfața sintaxă-semantică sau sintaxă-discurs (Tsimpli 2009: 79). Aceste ipoteze ne sunt de ajutor în elaborarea sarcinilor și în crearea unui input autentic, adaptat descrierilor din CECRL (2003), în funcție de nivelul de limbă vizat, începând cu nivelul preA1, când vorbitorul încă nu și-a însușit abilitățile generative și se bazează pe un inventar lexical limitat (CVND 2018: 46).

3. Achiziția elementelor lexicale

În vederea optimizării AL2, pornind de la trăsăturile elementelor lexicale, se recomandă expunere la input variat, în mod repetat, de cel puțin 8 ori, pentru a ajunge la însușirea acelor structuri și pentru a mijloci transferul către memoria de lungă durată (Nation 2013, Schmitt 2008, Webb 2007, Horst, Cobb și Meara 1998). Interfața dintre forma fonetică și forma logică devine instrumentul prin intermediul căruia se explică raportul dintre competență (internă) și performanță (externă), pentru a marca relația dintre facultatea limbajului (FL) și alte sisteme externe. De asemenea, după cum am mai menționat, AL1 se realizează în mod natural, prin expunere la input. În AL2, copiii pot avea acces la input variat, fie sub formă de contexte autentice de comunicare la care au expunere, fie controlat, într-un mediu educațional, ținând cont, totuși, de faptul că pot apărea și alte variabile pe care ar trebui să le avem în vedere în acest demers, cum ar fi motivația copiilor de a comunica în limba-țintă (LȚ) (Webb, Nation 2017: 50). Observăm, așadar, nevoia de a găsi și de a le propune celor mici activități interesante, centrate pe interesele lor și adecvate vârstei acestora. O altă variabilă în procesul de achiziție a L2 o constituie vârsta la care începe expunerea la L2

(*the age of onset*), în mediul familial și nu numai, deoarece aceasta constituie „un factor crucial în învățarea unei limbi, dar și în cazul altor activități care măsoară abilitățile cognitive" (Bisson, Kukona, Lengeris 2021: 558).

Pornind de la aceste principii ce corelează implicarea memoriei de lungă sau scurtă durată, abilitățile cognitive ale indivizilor și calitatea inputului (Bisson, Kukona, Lengeris 2021: 560), se pot elabora activități bazate pe sarcini cât mai variate, alternând operații și contexte care să eficientizeze procesul didactic. Pentru a mijloci progresia în limbă, se recomandă încorporarea în demersul practic a premiselor teoretice care susțin acest parcurs. Astfel, pentru o mai bună echilibrare a activităților în L2, este recomandat să se țină seama și de așa-numitul efect Matei, care se referă la raportul direct proporțional dintre dimensiunea vocabularului din L1 și ușurința învățării de noi cuvinte în L2 (Bisson, Kukona, Lengeris 2021: 558). Posibile explicații pot fi căutate în modul în care se realizează reprezentarea la nivelul formelor în L1 și L2.

Dacă pornim de la premisa că relația dintre L1 și L2 este o relație cu dublu sens, se pot explora mult mai eficient conținuturile propuse în elaborarea activităților bazate pe sarcini. Astfel, în procesul de achiziție a limbii, se poate folosi același input pentru expunerea la elemente lexicale, cu trăsăturile lor specifice, în L1 și L2. Spre exemplu, studii centrate pe caracteristici ale bilingvismului (copii de 2 ani, vorbitori de italiană și nigeriană) au arătat că, în cazul cuvintelor cu formă similară în ambele limbi (cuvinte internaționale, de exemplu), există o interdependență între lexicoanele din cele două limbi (L1 și L2), o activare transversală, pe baza formei fonologice, iar învățarea unui cuvânt într-o limbă poate duce la achiziția sau învățarea sa în L2 (Barachetti *et alii* 2022: 418). Un alt criteriu important în elaborarea acestor sarcini îl constituie frecvența asociată expunerii la input în etapele timpurii de dezvoltare a copiilor, evidențiindu-se importanța expunerii acestora la cuvinte frecvente în limbă și concrete (Verhagen 2021: 1). Frecvența inputului se poate raporta și la modul în care se realizează interpretarea la nivel de interfață, fie că vorbim despre AL1 sau AL2. Abilitatea de a reprezenta fără efort este un indicator puternic în ceea ce privește achiziția timpurie în cazul copiilor (Verhagen 2021: 4), întrucât „frecvența cu care cuvintele apar în input și gradul în care acestea denotă lucruri concrete sunt printre cei mai importanți factori care determină achiziția lexicală în cazul copiilor, mai ales la vârste fragede" (tr.n., Verhagen 2021: 15).

În procesul de achiziție a limbii a doua (AL2), pornim de la premisa că procesul de achiziție continuă și în cazul altor limbi particulare (L2, L3 etc.) la care are expunere copilul, prin urmare, sarcinile și activitățile pe care le propunem trebuie gândite în așa fel încât să ofere un input generos din punct de vedere lexical și morfosintactic, structurat progresiv, pentru a crea condiții optime de însușire a limbii române ca L2, în cazul nostru, pentru nivelul preA1. Teoriile AL2 au ca premisă distincția dintre achiziția subconștientă, cunoașterea implicită a L2 și învățarea și cunoașterea explicită a L2. În cazul

achiziției unei limbi, structurile ar trebui să fie însușite în mod natural, fără efort, copiii concentrându-se asupra sarcinii de comunicare și asupra mesajului transmis, pentru a înțelege și a fi înțeleși. Când vorbim despre învățarea unei limbi, exercițiul este conștient, bazat pe reguli și constrângeri morfosintactice. Stephen Krashen (1981) subscrie ipotezei nativiste conform căreia copiii se nasc cu mecanisme înnăscute (DAL), însă adaptează acest model incluzând două variabile, *factorul afectiv* și modul de *organizare* la nivel cognitiv. Conform acestei ipoteze, expunerea la *datele lingvistice primare* (DLP) și procesarea adecvată a acestora cu ajutorul *mecanismelor interne* (DAL) poate fi, în anumite situații, condiționată de un *filtru afectiv* (Dulay și Burt 1977).

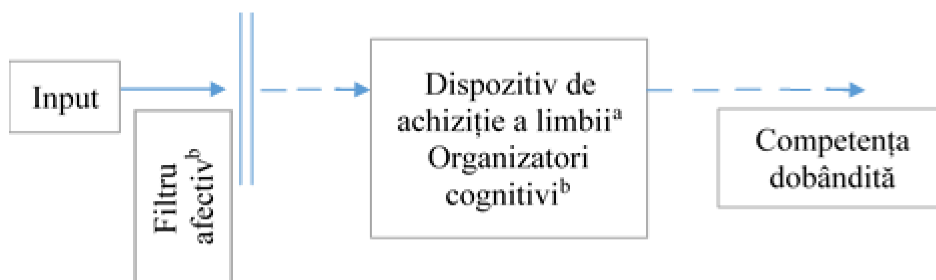


Fig. 1. ***Adaptat după Chomsky, 1964; Dulay și Burt 1977***
(Krashen 1981: 110)

Teoriile achiziției adoptă acest construct teoretic (DAL) în relație cu existența unei *perioade critice* în procesul de achiziție a unei limbi (Tsimpli 2009), pe care noi o asociem educației timpurii, perioadă în care plasticitatea creierului este foarte mare, iar copiii învață fără efort, rapid, în mod natural. Deși, de cele mai multe ori, inputul nu este suficient și e limitat, copiii pot să producă mult mai mult decât le oferă datele lingvistice primare (DLP) la care au acces. Prin urmare, conceptele prezentate în acest studiu servesc drept punct de pornire în elaborarea activităților centrate pe sarcini cu grad de autenticitate sporit, ținând cont, în egală măsură, de modul în care se realizează interacțiunea în raport cu dezvoltarea cognitivă a copiilor și influențele de mediu, în cazul nostru, inputul pe care îl propunem pentru mediul instructiv-educațional.

În cele ce urmează, ne vom îndrepta analiza asupra modului în care este definită competența lingvistică, sub spectrul mai generos al CECRL (2003) și CVND (2018). Dacă în lingvistica aplicată, așa cum am putut observa mai sus, conceptele formale de *competență* și *performanță* (prima fiind ascunsă, iar, cea din urmă fiind vizibilă la nivelul expresiei) sunt interpretate ca fiind înnăscute (Chomsky 1995), schemele conceptuale pe care le regăsim în CECRL (2003) definesc competența lingvistică într-un sens mult mai cuprinzător, fiind incluse activitățile de comunicare și strategiile comunicative fundamentate pe competențele comunicative generale (lingvistică, sociolingvistică și pragmatică)

(CVND 2018: 32). Așadar, pe lângă competența lingvistică, în elaborarea sarcinilor sunt vizate și competențele sociolingvistice, discursive, strategice și funcționale.

În elaborarea acestor sarcini, vom ține cont de descriptorii din CECRL (2003), de politicile lingvistice propuse în cadrul proiectului actualizat *Europass* al *Uniunii Europene* (2020), de schemele descriptive și nivelurile de referință din *European Language Portfolio* (ELP) ale *Consiliului European*, concepute pentru a promova calitatea în predarea și învățarea limbilor străine, respectiv de CVND, cu descriptori ilustrativi detaliați pentru nivelul preA1, cu o descriere mai detaliată a nivelului A1, și a descriptorilor pentru medierea unui text și pentru medierea comunicării (CVND 2018: 22). Competențe generale: cunoașterea lumii, competența socioculturală, competența interculturală sunt asociate competențelor comunicative (lingvistice, sociolingvistice și pragmatice) și strategiilor (generale și strategiilor comunicative lingvistice), pentru a elabora și a finaliza o sarcină (CVND 2018: 29). Principalele activități și strategii comunicative vor fi concentrate în jurul receptării, al producerii, al interacțiunii și al medierii. Cadrul teoretic prezentat în acest studiu poate fi utilizat pentru a concepe, pornind de la această bază conceptuală, sarcini autentice, orientate spre acțiune și adaptate particularităților de vârstă, pentru a mijloci achiziția, fără efort, la L2, în cazul nostru, limba română.

5. Elaborarea sarcinilor

Orice metodă de lucru care presupune angajarea copilului în situații reale de comunicare optimizează procesul de achiziție a limbii. Dacă în AL1, inputul sau DLP (*datele lingvistice primare*) nu suferă modificări majore, în AL2, în special în cadrul activităților instructiv-educative desfășurate într-un cadru organizat, inputul este, de cele mai multe ori, adaptat, urmărind stadiile de dezvoltare lingvistică și progresia limbii cu particularitățile morfo-sintactice specifice limbii române. Pentru a întregi acest cadru și pentru a reprezenta mai fidel particularități ale limbii române, ne îndreptăm atenția și asupra unei perspective diacronice asupra progresiei și a modului în care este definit și încadrat acest concept (Platon 2019, 2021). De asemenea, pentru a putea propune un model eficient, este important să găsim un echilibru între teoriile achiziției limbii și soluțiile practice pe care le indicăm, respectiv aplicarea acestora sub formă de sarcini, în mediul educațional, întrucât, pentru a putea avea ca obiectiv alinierea teoriilor AL2 la principiile de elaborarea a activităților didactice bazate pe sarcini, ar trebui demonstrată compatibilitatea teoriei cu practica și relevanța uneia în raport cu cealaltă (Ellis 1995, 1998).

În elaborarea sarcinilor, este recomandat să abordăm demersul invers, *backward design*, proiectând ceea ce ar trebui să poată să facă utilizatorul prin intermediul sarcinii propuse și, ținând cont de cadrul teoretic propus. În acest demers, vom ține cont de particularitățile limbii române ca L2 (Sacalîș, Sonea 2020). Criteriile de evaluare trebuie relaționate cu modul în care, practic,

copilul se poate descurca în lumea reală, în situații autentice de comunicare. Rezultatele vizate ar trebui corelate cu competențele lingvistice, strategice, socioculturale și pragmatice pe care să le poată exersa în viața reală. Demersul invers, pornind de la rezultate, de la ceea ce ar trebui să poată să facă, optimizează obiectivele propuse și activitățile proiectate. Având punct de plecare cadrul teoretic, putem selecta câteva criterii importante în elaborarea sarcinilor: gradul sporit de autenticitate al inputului, relevanța sarcinilor, motivația, tiparele și schemele mentale, factorii afectivi etc.

În cele ce urmează, vom selecta câteva tipuri de activități și vom explica rolul lor în demersul de corelare a aspectelor teoretice cu partea practică. Pornind de la premisa că există principii universale și mecanisme de bază în cazul limbajului, se pot concepe sarcini care au ca punct de pornire povestirea. Puterea de convingere a poveștilor este dată de caracterul lor universal. Povestea este ghidată, prin schema sa conceptuală, de principii universale trecând dincolo de ceea ce dictează un cadru sociocultural. Prin urmare, gramatica unei povești trebuie înțeleasă ca un tipar ușor de identificat. În elaborarea unor astfel de sarcini, se poate ajunge cu mai multă ușurință la motivația intrinsecă și extrinsecă, filtrul afectiv influențând pozitiv, iar din punct de vedere cognitiv, se face posibilă rezonanța cu lumile posibile descrise de cadrul poveștii. Pasul următor ne-ar ghida, în mod natural, înspre tehnica TPR (Asher 1969), des utilizată în activitățile cu caracter didactic, în special la nivelurile preA1 și A1, mijlocind răspunsul vizual, tactil și prin dramatizare. Se pot conștientiza mai ușor și se pot înțelege povești cu structuri complexe, prin utilizarea optimă a metodelor și a instrumentelor. Motivația intrinsecă și dorința de a înțelege semnificația poveștii este asociată curbei după efort, când reușim să decodăm înțelesul poveștii, ne simțim recompensați (Wright 2009: 6).

Prin intermediul poveștilor se exersează fluența în ascultare și în vorbire. Fluența în ascultare se regăsește în atitudinea pozitivă a copilului aflat în situația de a nu înțelege tot ce ascultă și în abilitățile sale de a căuta semnificația, de a face predicții. Fluența în vorbire se evaluează în cadrul activităților de producere, monolog, interacțiune și mediere. Producțiile orale pot fi afectate uneori de factori afectivi și poate apărea teama de a face greșeli de limbă. Povestea, nu numai prin autenticitatea ei, ci și prin instrumentalizarea gramaticii poveștii, mijlocește parcurgerea unor etape importante în procesul de achiziție a limbii. Dificultatea în procesarea textului-input este legată de nivelul de competență lingvistică așteptat, de modul în care se elaborează sarcinile, de strategiile pe care le au la îndemână subiecții, respectiv de vulnerabilitățile ce pot apărea la interfața cu discursul.

Sarcinile bazate pe povestire sau repovestire dublate de utilizarea metodei TPR (Asher 1969) corespund principiilor teoretice menționate de noi mai sus. Această metodă a fost propusă pentru prima dată în 1925 de către James J. Asher. Rolul ei a fost acela de a demonstra că AL2 poate urmări principiile

respectate în AL1. În timpul acestor activități, se face apel la memoria de scurtă și de lungă durată, la stimularea cognitivă, și la antrenarea inteligențelor multiple, printre altele. Utilizarea metodei TPR ajută la însușirea vocabularului și a structurilor de bază, urmată de externalizarea acestora prin gesturi, mișcare și limbaj, într-un mod natural, fără efort din partea copilului. Este folosită pentru a dezvolta fluența în vorbire și în ascultare. Tot pornind de la tehnica TPR, se pot prezenta gesturi de utilizat în timpul povestirii, dacă fragmentul este prea dificil și nu poate fi înțeles cu ușurință (*de exemplu: bat din palme de 2 ori, pocnesc din degete de două ori, ridică brațul stâng etc.*). Astfel, considerăm că mecanismele interne ale limbajului se îmbină natural cu metoda TPR, prin ascultare activă și comprehensiune, în mod organic, iar mișcarea, ca element de bază al metodei, este integrată atât în procesul de AL1, cât și AL2.

Vom prezenta două modele care folosesc metoda TPR pentru a favoriza AL2. Primul este cel propus de James Asher, conform căruia raportul dintre acțiune și vorbire poate duce la însușirea structurilor gramaticale și a elementelor de vocabular prin utilizarea formelor de imperativ de către adult (Asher 1977). Premisele de la care se pornește în elaborarea acestui model sunt: comprehensiunea se realizează întotdeauna înaintea producerii; „perioada de tăcere” poate fi mai ușor depășită; vorbirea la modul imperativ devine parte integrantă a acestui proces. Al doilea model, propus de Stephen Krashen (1981), descrie AL2 ca un proces intuitiv, subconștient, ce implică monitorizarea; subiecții pot să se autoexamineze, pentru a vedea dacă și-au însușit limba; utilizează tehnica TPR pentru a respecta ordinea naturală în achiziția limbii; presupune că inputul este întotdeauna comprehensibil; pentru un exercițiu finalizat cu succes, se acordă o importanță sporită stării afective.

Dacă privim din perspectivă educațională, tehnica TPR comportă avantaje și dezavantaje. Bazându-se pe experiența în predare, cadrele didactice vor putea observa că utilizarea acestei tehnici nu presupune multă muncă de pregătire prealabilă, poate fi antrenantă din punct de vedere kinestezic și are scopul de a-i implica pe toți cei care participă. Cu toate acestea, are și unele minusuri, fiind o metodă care este mai puțin eficientă în cazul adulților, dar care funcționează optim în cazul copiilor, însă doar dacă aceștia din urmă sunt dispuși „să intre în joc”.

6. Demersul propus în elaborarea activităților bazate pe sarcini

Cunoscând elementul de noutate adus de către CVND prin introducerea printre nivelurile de competență lingvistică și a nivelului preA1, nivel în general dedicat vârstei mici și foarte mici, în cercetarea noastră am încercat să propunem un demers bazat pe acești descriptori (vezi Tabelul 1), pe care i-am corelat cu elemente din *Descrierea minimală a limbii române. Nivelurile A1, A2, B1, B2* (Platon *et alii* 2023), astfel încât să existe un punct de plecare în ceea ce privește conținuturile vizate.

Tabelul 1. ***Descriptorii pentru receptare, nivel preA1 din CVND***
(CVND 2020:48)

Companion Volume *Receptare orală generală*. Nivelul preA1
Poate înțelege ***instrucțiuni simple***, dacă sunt comunicate ***în mod direct***, însoțite de ***imagini sau gesturi,*** și repetate dacă este necesar.
Poate recunoaște ***cuvinte și semne familiare, simple și scurte,*** dacă acestea sunt oferite ***într-un context familiar și cotidian.***
Poate recunoaște **numere**, **prețuri**, **date** și **zilele săptămânii**, cu condiția ca acestea să fie **rostite rar și clar**, într-un **context familiar**.

Prin demersul nostru, dorim să arătăm importanța sarcinii bazate pe acțiune. Un alt aspect, deopotrivă de important, e reprezentat și de calitatea şi de relevanța inputului la care este expus copilul în procesul de achiziție a limbii, un input care e conceput ținând cont de etapele de dezvoltare cognitivă a copiilor, dar și de capacitatea redusă de concentrare asupra unei sarcini. Mai mult, un avantaj cu această grupă de vârstă, a copiilor mici și foarte mici, este tocmai dorința de a experimenta a copiilor, ei nu trebuie să fie motivați să învețe, așa cum e în cazul adulților (Alexiou & Stathopoulou 2021: 13).

De remarcat că o parte semnificativă a descriptorilor destinați nivelului preA1 vizează receptarea, susținută prin imagini, gesturi sau limbaj para- și nonverbal, situație care facilitează transmiterea mesajului, pe de-o parte, iar pe de altă parte, se aliniază teoriei legate de predarea și învățarea la o vârstă fragedă (Alexiou & Stathopoulou 2021: 16). Prezența acestei observații chiar într-unul dintre descriptorii aferenți receptării orale generale ne-a determinat să apelăm la tehnica TPR. Un alt element în favoarea acestei tehnici e reprezentat de capacitatea copiilor de a extrage sensul unui enunț, nu pe baza înțelegerii fiecărui cuvânt, ci, mai mult, pe baza elementelor non și paraverbale (Halliwell *apud* Alexiou & Stathopoulou 2021: 13). În acest sens, am propus un demers bazat pe tehnica TPR, vizând achiziția unui inventar minimal lexical și gramatical care include elemente familiare constând în: membrii familiei (*mama*, *tata*, *bunicul*, *bunica*), animale de companie (*câine*, *pisică*), verbe la prezent, persoana a treia (*a fi*, *a face*, *a dormi*, *a conduce*, *a sări*, *a găti*), pronumele personale, persoana a treia (*el*, *ea*) și pronumele interogative (*cine*, *ce*). Fiind vorba de nivelul cel mai de jos, domeniul, conform CECRL, este cel *personal*, iar tema abordată este reprezentată de *familie*. Întrucât e important să fie prezentate cuvintele în context, încă de la prima activitate (de familiarizare cu structurile) de tip *Ascultă, repetă și fă!*, am ales să propunem un scurt dialog, însoțit de cartonașe de tip *flashcard*, prin care sunt introduse atât elementul lexical nou, cât și acțiunea asociată: *Cine este ea?/Ea este*

mama./Ea este mama mea./Ce face ea?/Ea face clătite. Mai mult, în această ultimă etapă am decis să completăm activitatea prin utilizarea tehnicii TPR, însoțind acțiunea cu un gest, mergând pe ideea enunțată inițial, conform căreia elementele vizuale și gesturile favorizează înțelegerea.

După cum arată Alexiou & Stathopoulou în analiza asupra descriptorilor pe receptare din CVND, familiaritatea temei, precum și lungimea mică a textului, dar și repetiția sunt esențiale la acest nivel (Alexiou & Stathopoulou 2021: 16). Considerăm că tema aleasă, *familia*, e printre cele mai frecvente și personale teme, iar în crearea inputului am ținut cont și de celelalte două elemente – am creat texte scurte, cu elemente repetitive, atât la nivelul primei activități, cât și la nivelul întregului scenariu propus. Bazându-ne pe același principiu al repetiției, am propus următoarea etapă în demersul nostru, etapa numită *Ascultă și repetă!*, unde, plecând de la cartonașele utilizate în prima activitate, ne propunem însușirea structurilor.

Mergând din aproape în aproape, în etapa următoare, *Ascultă și fă!*, se începe o etapă de verificare a achiziției elementelor vizate, în special a elementelor ce țin de tehnica TPR, urmată de etapa *Fă și spune!*, care are drept scop verificarea însușirii structurilor, din nou, pe baza elementelor vizuale și folosind întrebări-cheie: *Cine este el/ea?/Ce face ea/el?*. După ce ne-am asigurat de achiziția elementelor vizate, propunem și o etapă de tip joc care, pe lângă învățare, presupune și mișcare, atât de necesară în cazul activităților propuse pentru copii.

6. Concluzii

În lucrarea de față, am selectat principii teoretice de utilizat în elaborarea sarcinilor de învățare în procesul de AL2. Întrucât pornim de la premisa că aceste principii și operații au un caracter universal și sunt înnăscute, activitățile propuse, respectiv inputul, pot fi aplicate în AL1, când copiii sunt în plin proces de achiziție a limbii, în AL2, a limbii române ca limbă de patrimoniu sau în cazul adulților aflați la începutul procesului de învățare a limbii române. Pentru o mai bună ancorare a aplicațiilor în cadrul teoretic, am selectat concepte susținute de experimente și studii empirice atât în AL1, cât și în AL2. Am optat pentru o direcție nativistă și am explicat raportul input-output cu ajutorul DAL și al definirii conceptelor de *competență* și *performanță* în raport cu interfețele antrenate în achiziția limbii, sintaxă, morfologie, semantică și discurs, în contextul mai larg propus de CECRL și CVND. În studiul nostru, am prezentat și rolul pe care îl are *perioada critică* în achiziția limbii și utilizarea metodei *total physical response* (TPR) în acest demers. Pornind de la acest cadru teoretic solid, am propus o serie de activități bazate pe sarcini pentru a corela conceptele teoretice cu tipurile de activități elaborate în vederea optimizării procesului didactic.

Bibliografie

1. Alexiou, Stathopoulou 2021: Thomaï Alexiou, Maria Stathopoulou, *The Pre-A1 Level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages*, în „Research Papers in Language Teaching and Learning”, vol. 11, No. 1, February 2021, p. 11-29.
2. Asher 1969: *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, în „The Modern Language Journal”, 53(1), p. 3-17.
3. Asher 1977: *Children Learning Another language: A Developmental Hypothesis*, în „Child Development”, 48, p. 1040-1048.
4. Barachetti *et alii* 2022: C. Barachetti, M. Majorano, G. Rossi, E. Antolini, R. Zerbato, M. Lavelli, *Vocabulary production in toddlers from low-income immigrant families: Evidence from children exposed to Romanian-Italian and Nigerian English Italian*, în „Journal of Child Language”, 49 (2), 2022, p. 408-421.
5. Bisson *et alii* 2021: M. Bisson, A. Kukona, A. Lengeris, *An ear and eye for language: Mechanisms underlying second language word learning*, în „Bilingualism: Language and Cognition”, 24(3), 2021, p. 549-568.
6. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Strasbourg, Diviziunea Politici lingvistice, trad. coord. de Gheorghe Moldovan, Chișinău, 2003.
7. Chomsky 1959: Noam Chomsky, *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour*, în „Language”, 35, No. 1, 1959, p. 26-58.
8. Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA, 1965.
9. Chomsky 1995: Noam Chomsky, *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, MA, 1995.
10. Chomsky 2000: Noam Chomsky, *Minimalist Inquiries: The framework*, în vol. R. Martin, D. Michaels și J. Uriagereka (eds.), *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, Cambridge, MA: MIT Press, 2000, p. 89–155.
11. Chomsky 2001: Noam Chomsky, *Derivation by phase*, în M. Kenstowicz, Ken Hale (eds.), *A Life in Language*, MIT Press, Cambridge, MA, 2001, p. 1-50.
12. Companion Volume 2020: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg, Council of Europe, 2020, disponibil pe: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/16807 87989.
13. Council of Europe 2001: *European Language Portfolio*, https://www.coe.int/en/web/portfolio, (accesat în 14.07.2024)

14. Ellis 1995: R. Ellis, *Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy*, în vol. G. Cook 8cB. Seidlhofer (eds.), *Theory and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 73-89.
15. Ellis 1998: R. Ellis, *Second language acquisition research: What's in it for teachers?* Plenary paper presented at 32nd IATEFL Conference, Manchester, 1998.
16. European Union 2020: *Europass*, https://europass.europa.eu/ro, (accesat în 14.07.2024)
17. Horst *et alii* 1998: M. Horst, T. Cobb, P. Meara, *Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading*, în *„Reading in a foreign language”* 11, 1998, p. 207-223.
18. James 1977: Asher J. James 1977, *Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis*, în „Child development”, vol 48, nr. 3, 1977, p. 1040-1048.
19. Krashen 1981: Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
20. Nation 2013: I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language. (Second edition)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
21. Platon 2019: Elena Platon, *The idea of progression in designing the curriculum of romanian as a foreign language (RFL)*, în „Studia UBB Philologia”, LXIV, 2, 2019, p. 141-156.
22. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
23. Platon *et alii* 2023: Platon, E., Sonea, I., Vasiu, L., Vîlcu, D., *Descrierea minimală a limbii române. Nivelurile A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2023.
24. Sacalîș, Sonea 2020: Lorena Sacalîș, Ioana Sonea, *Modelul „backward design” în învățarea limbii a doua. Considerații teoretice și aplicații practice*, în vol. Elena Platon *et alii*, *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, Ediția a II-a, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 205-231.
25. Schmitt 2008: N. Schmitt, *Review article: Instructed second language vocabulary learning*, in „Language Teaching Research”, 12(3), 2008, p. 329-363.
26. Scrivener 2005: Jim Scrivener, *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan, 2005.
27. Sorace 2003: A. Sorace, *Near-nativeness*, în vol. Long, M., and Doughty, C. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, 2003, p. 130-152.

28. Sorace 2005: A. Sorace, *Selective optionality in language development*, în vol. Cornips, L. and Corrigan, K. P. (eds.), *Syntax and Variation. Reconciling the Biological and the Social*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, p. 55-80.
29. Tsimpli 2009: Tsimpli Ianthi Maria, *'Critical' aspects of language: complex syntax and morphology*, în Walter de Gruyter *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 2009, 79-86.
30. Verhagen *et alii* 2021: J. Verhagen, M. Van Stiphout, E. Bloom, *Determinants of early lexical acquisition: Effects of word- and child-level factors on Dutch children's acquisition of words*, în „Journal of Child Language", 2021, p.1-21.
31. Webb 2007: Stuart Webb, *The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge*, în *„Applied Linguistics"*, Volume 28, Issue 1, March 2007, p. 46–65.
32. Webb, Nation 2017: Stuart Webb, Paul Nation, *How Vocabulary is Learned*, London, Oxford University Press, 2017.
33. Wright 2009: A Wright, *Storytelling with Children*, 2nd edition, Oxford University Press, Oxford, 2009.

Lexiculturemele în manualele de RLS. Nivelurile A1-A2. Câteva aspecte

Olivia-Carmen Țîrlea
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Lexiculturemes in RLS textbooks. Levels A1-A2. Some issues.* In this article we aim to illustrate some issues regarding the concept of *lexicultureme,* on which several authors, such as: Robert Galisson, in the canadian area, Els Oksaar, Hans Vermeer, Heidrun Witte and Andrew Chesterman, in the german area, Antonio Pamies, in the spanish area, Peter Sandrini, in the austrian area, Elena Platon, Georgiana-Lungu Badea și Diana Moțoc, in the romanian area, have leaned over time. Going through this relative large gallery, made up of linguistics, sociologists, foreign language teachers, translators, it may seem that there are no more aspects left unwritten on this subject. This naive assumption is partly true, if we consider that the work of the aforementioned covers, in particular, Linguistics, Sociology and Translations. As for teaching Romanian as a foreign language, i.e. the field we choose to investigate, we noticed that the novelty still persists at the level of the concept, where only Elena Platon seems to have dared to clarify it sporadically, with the intention to stimulate the desire of young researchers to start some more in-depth studies. It is precisely in fruiting on this last perspective that the originality of our approach lies.

Keywords: *lexiculture, lexiculturemes, lexical competence, cultural competence, lexical approach, words, culture, elementary level*

1. Introducere

Ideea de a aprofunda o abordare ce are la bază un concept în care sunt angrenate două competențe, și anume: *lexicală,* respectiv *culturală,* este pe cât de interesantă, pe atât de provocatoare. Adesea, noi, profesorii de RLS, preocupați fiind să apelăm la cuvinte pentru „a vorbi” cu Celălalt, uităm, aproape cu desăvârșire, că acestea, la rândul lor, „ne vorbesc”.

Maniera prin care cuvintele își demonstrează această calitate prețioasă se ivește, credem noi, mai ales în preajma Celuilalt; cuvintele „ne trădează” propriile valori, credințe și obiceiuri. Astfel, în articolul prezent, ne propunem să cercetăm situația *lexiculturemelor* în manualele de RLS apărute în primii ani ai secolului al XXI-lea.

2. Repere teoretice

2.1. Dinspre lingvistică

Periplul de ordin teoretic propus înspre conceptul de *lexiculturem* este imposibil de întreprins în absența relației *limbă-om.* Astfel, o simplă căutare în DLR relevă faptul că limba constituie „idiomul unei comunități umane" (DLR 2008). Dincolo de prezența cuvintelor-cheie *idiom* și *uman,* mai importantă este însăși existența ideii de *comunitate,* înțeleasă, pe de-o parte, ca valoare comună, iar, pe de altă parte, ca valoare posedată. Căci, ceea ce ține laolaltă, printre altele, un grup de oameni, este „structura gramaticală, fonetică și lexicală proprie" (DLR 2008).

Printre lingviștii care au semnalat aspectul de apartenență personală se impune mai ales germanul Humboldt, cu bine-cunoscuta sa reflecție: „orice limbă trasează în jurul poporului căruia îi aparține un cerc din care nu se poate ieși decât trecând, în aceeași secundă, în cercul unei alte limbi" (Humboldt 2008: 95). Statuând, încă o dată, realitatea celor două elemente, și anume *limbă-popor,* Humboldt fixează, în același timp, o structură circulară pentru acestea. Cu alte cuvinte, individualitatea unui popor pare să se reflecte cel mai bine într-un cerc, figură geometrică care, după cum bine știm, descrie o suprafață limitată. Limitarea trebuie percepută, așadar, strict ca determinare, iar nu ca îngrădire, întrucât tot Humboldt nu ezită să ridice problema a ceea ce se află în afara cercului. Rezultatul imediat este multiplicarea situației inițiale, *limbă-popor* devenind, în fapt, *limbi-popoare.*

Mai mult, Humboldt atrage atenția asupra caracterului instantaneu al acestei deveniri. Ducând mai departe gândul lingvistului german, îndrăznim să întrevedem în această prefacere bruscă, deci, produsă pe neașteptate, rolul pe care inconștientul îl joacă în apropierea față de cealaltă *limbă,* respectiv celălalt *popor.* Provocarea se menține în special în ultimul context, observării umanului lipsindu-i indiciile conștiente, cum este cazul semnelor grafice pentru limbă. Singura cale prin care **Cineva** poate deveni conștient de felul său *de a fi om* este confruntarea permanentă cu **Celălalt.** În altă ordine de idei, doar stăruirea în preajma Celuilalt poate duce la „noi perspective în viziunea asupra limbii" (Humboldt 2008: 95). Prin urmare, limba este indispensabilă descoperirii reprezentărilor din cercul alăturat, pentru că, prin aceasta, se dezvăluie și simbolurile, și modul de funcționare a acestora. Odată cu această dublă divulgare, umanitatea are șansa de a se îmbogăți atât la nivel micro, cât și la nivel macro.

Ideea că limba mijlocește cel mai bine accesul la cultură este susținută și de către lingvistul francez Robert Galisson, care vede limba drept „vehicul, produs și producător" (Galisson 1988: 330) (trad. n.[1]). De reținut, în acest sens, că limba își exercită toate aceste funcții – le-am numi noi – în mod simultan.

---

[1] „Pour accéder à la culture, qu'elle soit, le meilleur truchement est le language, pare qu'il est à las fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures." (Galisson 1988: 331).

Mai întâi, limba acționează ca un veritabil mijloc de transport „universal" (Galisson 1988: 330) către varii domenii, dintre care amintim literatura, arta, științele, miturile, riturile sau comportamentele (Galisson 1988: 330). În plan didactic, această funcție declanșează o invitație pe cât de generoasă, pe atât de dificilă, întrucât scopul ideal ar fi ca studentul să învețe *să comunice cu,* nu doar *despre* literatura, arta, științele, miturile, riturile sau comportamentele Celuilalt. Apoi, limba activează asemenea unui produs aflat într-o continuă evoluție, respectiv adaptare (Galisson 1988: 330). Popoarele, prin însăși ființarea lor în această lume mobilă, sunt supuse inevitabil fenomenului de transformare, limba fiind capabilă să dea socoteală de semnificațiile și valorile noi generate (Galisson 1988: 330). Acest fapt suscită, de asemenea, un alt mare impas în didactică, profesorul de RLS găsindu-se în fața alegerii unor semnificații și valori mai mult sau mai puțin actuale. În sfârșit, limba îndeplinește și rolul de producător, dând naștere comunicării dintre indivizi în două sensuri; „se fac și se desfac" (Galisson 1988: 330) reprezentările și atitudinile colective. A se înțelege prin *facere* crearea reprezentărilor cu ajutorul limbii, iar, prin *desfacere,* desprinderea acestora din punctul în care sunt fixate, adică propriul cerc, dacă e să readucem în discuție figura geometrică lansată de Humboldt. La nivel didactic, situația se prezintă în felul următor: profesorul de RLS propune reprezentări specifice culturii și civilizației românești, dar însușirea eficientă a lor de către studenți se poate realiza numai atunci când cursul se construiește treptat, ca un cadru real al întâlnirii cu Celălalt.

La funcțiile discutate anterior, merită adăugată și cea enunțată de Elena Platon, pentru care limba întruchipează „nu doar obiect într-un muzeu, ci și muzeu" (Platon 2020a: 13). Așa cum un muzeu adăpostește piese din patrimoniul material, tot la fel limba depozitează dovezi din patrimoniul spiritual. Totuși, spre deosebire de obiectele din muzeu care cheamă doar la o examinare pasivă, limba îndeamnă la o studiere activă, precum însuși un muzeu în care se deschid trasee infinite de vizitare.

2.2. Dinspre antropologie

Odată stabilit că limba este „o parte integrantă a unei culturi naționale" (Sandrini 2006: 109) (trad. n.[2]), se cuvine să clarificăm și noțiunea de *cultură.* Departe de noi gândul de a elabora o definiție exhaustivă a culturii, lucru, de altfel, imposibil de realizat până acum. Intenționăm, mai degrabă, să ilustrăm maniera în care diverși antropologi au abordat relația *limbă-cultură.*

Astfel, pentru articolul de față, reținem mai ales opinia antropologului și, totodată, lingvistului american Benjamin Lee Whorf, care atestă că în „fiecare limbă sunt ordonate cultural" forme și categorii (Whorf 1956: 252)

---

[2] „Translation studies have stressed that language is an integral part of a national culture […]." (Sandrini 2006: 109).

(trad. n.[3]). Interesant de observat că, pentru conturarea ideii de ordonare, Whorf utilizează un adverb. Or, „culturalul" din limba engleză, dacă ar fi să-l traducem prin aceeași parte de vorbire, ar trebui să devină, în limba română, „culturalicește" (DLR 2010). Prin acest termen, chiar dacă unul rar, s-ar evidenția și mai bine, considerăm noi, ceea ce se poate înfăptui prin limbă din punct de vedere cultural. Tot în aceeași logică a traducerii, ezităm să numim această organizare culturală drept o funcție suplimentară a limbii, deoarece construcția apare formulată la pasiv. Totuși, agentul nu este exprimat, de unde deducem că mai importantă decât atribuirea ordinii este însemnătatea acesteia. Cu alte cuvinte, prea puțin contează *în socoteala cui e pusă* și, mai mult, *de ce anume dă socoteală*.

După ce invocă formele și categoriile, Whorf susține că, prin acestea, persoana are ocazia să întreprindă o serie de acțiuni, precum: *a comunica, a analiza, a sesiza, a neglija, a gestiona, a construi* (Whorf 1956: 252). Faptul că aceste operații sunt puse în legătură cu natura, cu relațiile, cu fenomenele și cu raționamentele (Whorf 1956: 252), ne permite să reunim formele și categoriile într-un singur element, și anume: *reprezentările*. În această nouă lumină, ceea ce se ordonează cultural în fiecare limbă vor fi reprezentările. Și nu doar că *se ordonează,* ci *se* și *reordonează,* dacă e să acordăm o atenție sporită ultimei corelații: a construi „casa conștiinței sale" (Whorf 1956: 252). Conștiința, înțeleasă ca spirit/gândire, se află într-o continuă transformare, de unde și cutezanța noastră de a completa fraza cu elementul de compunere cu sens iterativ. Actul ni se pare cu atât mai îndreptățit, cu cât, în acest chip, se creează o punte între afirmația lui Whorf și cea a lui Galisson despre limba ca produs evolutiv.

De la *ordine* (subst. sg.) ca rânduială până la *ordine* (subst. pl.) drept categorii semantice este doar un pas, dacă e să ne luăm după clasificarea propusă de antropologul american Ralph Linton. Potrivit acestuia, conceptul de *cultură* cuprinde „trei fenomene de ordine diferite" (Linton 1968: 78): material, cinetic și psihologic.

Mai întâi, fenomenul **material** se identifică cu produsele muncii. Deși nu se indică punctual, având în vedere că distribuirea continuă mai departe cu un alt fenomen „explicit" (Linton 1968: 78), înțelegem că și aici ar fi vorba despre munca fizică, așadar ceva care aparține materiei/realității obiective. Apoi, de o extremă claritate este și comportamentul asociat fenomenului **cinetic.** Linton simte nevoia să justifice această opțiune, adăugând că orice comportament presupune mișcare. Deci, mișcarea, conchidem noi, ca acțiune și reacțiune manifestată în exterior. În sfârșit, în dreptul fenomenului **psihologic**

[3] „Every language is a vast pattern-system, different from others, in which are culturally ordained the forms and categories by which the personality not only communicates, but also analyzes nature, notice or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning and builds the house of his consciousness." (Whorf 1956: 252).

au fost așezate „cunoștințele, atitudinile și valorile” (Linton 1968: 78). Pe toate acestea din urmă Linton le consideră ca fiind acceptate de către membrii unei societăți. Ținând cont de elementele invocate, acceptarea/consimțirea nu poate fi decât una tacită.

În încercarea de a simplifica și mai mult această tripartiție, Linton concluzionează că materialul și cineticul descriu „aspectul explicit al unei culturi” (Linton 1968: 78), în timp ce psihologicul denotă „aspectul implicit” al acesteia (Linton 1968: 78).

Dihotomia pusă în circulație de Linton fusese anticipată și de către lingvistul Weinreich, cu mențiunea că, în cazul său, accentul cade pe caracterul elementelor, care pot fi „atât de cultură spirituală, cât și de cultură materială” (Weinreich 2013: 130). În plus, spre deosebire de Linton, Weinreich precizează că răspândirea acestor componente se face prin „contact cultural” (Weinreich 2013: 130). Legând această modalitate de cercurile lingvistice humboldtiene, am spune că materialul, dar mai ales spiritualul propriei culturi ne devin cunoscute abia când alegem să ne situăm în compania Celuilalt. Doar așa, ceea ce este de la sine înțeles poate fi chestionat, și, în definitiv, legitimat ca fiind particular, dar și universal, în același timp. Căci este zadarnică cunoașterea în cercul personal câtă vreme se ignoră complet ceea ce există în afara lui. Este nevoie să se depășească teama că ieșirea din suprafața individuală ar putea duce la șubrezirea reprezentărilor aferente. Dimpotrivă! Gestul temerar nu le-ar putea decât întări și, cu puțină bunăvoință, chiar îmbogăți.

Prin urmare, confruntând repartizările celor doi specialiști, rezultă că, în ceea ce privește orice cultură, **explicit** înseamnă **material,** iar **implicit**, **spiritual.**

3. Mai aproape de conceptul de *lexiculturem*

Pentru că cercetarea mai îndeaproape a unui concept nu e nicicând o muncă ușoară, mai ales când acesta se dovedește a fi relativ nou, optăm, în articolul de față, pentru elaborarea unui fir roșu de discuții din perspectivă diacronică.

Pe temeiul acesta, se impune, mai întâi, concepția lingvistului francez Robert Galisson, potrivit căreia „cuvintele constituie locul privilegiat de pătrundere pentru anumite conținuturi culturale” (Galisson 1988: 331) (trad. n.[4]). Amintind un alt sinonim românesc pentru acțiunea de „a pătrunde”, și anume „a răzbate”, îndrăznim deja să formulăm, oricât de precipitat ar părea, o definiție proprie pentru conceptul de *lexiculturem*. În concepția noastră, așadar, *lexiculturemele* ar fi acele cuvinte în care se fac auzite particularități culturale. Într-o viziune armonioasă, aceste particularități ar fi bine să ajungă și până la Mine, și până la Celălalt. Cu alte cuvinte, privilegiul de care vorbea

[4] „Les mots […] sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, […], et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes.” (Galisson 1988: 331).

Galisson ar fi de dorit să fie sesizat nu doar de către altcineva, ci și de către propria persoană.

Este, de altfel, și cazul profesorului de RLS, căruia îi revine sarcina delicată de a interoga această pătrundere *(Ce este...?),* pentru a o face cunoscută, ulterior, și studenților *(Este...).* Gradul de atenție se cere a fi cu atât mai mare, cu cât, în urma pătrunderii, „se adaugă o altă dimensiune la dimensiunea semantică obișnuită a semnelor" (Galisson 1988: 331). Privite din acest unghi, lexiculturemele ar fi niște cuvinte îmbogățite de un aport cultural, sau, și mai simplu, cuvinte cu aport cultural, dacă e să utilizăm un termen mai puțin sugestiv.

Referitor la ceea ce este recunoscut drept „conținut cultural", se prea poate ca unii să vadă un neajuns tocmai în utilizarea termenului „conținut". Profesorilor de RLS, în special, termenul le-ar putea evoca automat ideea de „cuprins", de „listă". Or, vrând-nevrând, un domeniu atât de vast precum cultura este imposibil de abordat, cel puțin în predare, în absența unei ordonări, fie aceasta și una minimală. Necesitatea grupării este semnalată și de termenul „anumite", de unde deducem că nu orice conținut cultural este neapărat și lexiculturem. Încadrarea lor ca atare, în speță în predare, e pusă tot pe umerii profesorului de RLS, de unde și elanul nostru de a discuta în aceste pagini pe marginea conceptului de *lexiculturem.* Revenind la termenul de „conținut", putem ușor să întrevedem și alte semnificații, ca, de pildă, acelea de „sens", „miez" sau „fond" cultural.

Conceptul-cheie al acestui articol, chiar dacă sub o altă denumire, a fost studiat, apoi, și în spațiul german, unde lingvista Els Oksaar a dezvoltat teoria culturemelor. Conform acesteia, culturemele reprezintă „practici în actul comunicării" (Oksaar, *apud* Lungu-Badea 2004: 29) (trad. n.[5]). Reținem, așadar, că accentul se mută de pe cuvinte, cum a fost cazul, anterior, la Galisson, pe actul de comunicare. Els Oksaar nu uită să precizeze, mai departe, și cum se realizează aceste practici, și anume: „prin comportamente verbale, paraverbale, nonverbale și extraverbale" (Oksaar, *apud* Lungu-Badea 2004: 29). Prin urmare, cu toate că alege să vadă culturemele mai degrabă ca o activitate, lingvista citată nu exclude, în fapt, cuvântul, pe care îl subînțelege ca fiind prezent în comportamentul verbal. Mai mult, ea ridică și problema elementelor care însoțesc cuvântul, odată ce acesta este rostit. Altfel spus, ne îndeamnă să fim atenți nu doar la *Ce spunem?,* ci și *Cum o spunem?,* adverbul interogând, deci, asupra intonației, a timbrului vocal, a mimicii etc.

Ceea ce transpare cel mai bine în teoria culturemelor este, credem noi, ideea de *interacțiune,* subiectul fiind pus în situația de *a vorbi cu* Celălalt (actul de comunicare), respectiv de *a reacționa* la Celălalt (comportamentele). În oricare ipostază, se vor da de gol, la urma urmelor, anumite amprente de ordin cultural.

[5] „Verhaltenweisen im Kommunikationsakt, realisiert durch verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale Behavioreme." (Oksaar, *apud* Lungu-Badea 2004: 29).

Interesul pentru informația culturală reapare, în schimb, peste câțiva ani, în teoria traducerii (Lungu-Badea 2004: 30), unde prin cultureme se înțelege „un fenomen dintr-o societate" (Vermeer și Witte, *apud* Lungu-Badea 2004: 30) (tard. n[6].). Percepem fenomenul ca pe o manifestare exterioară, adică ceva ce se exprimă, iar, printr-un comportament. În continuare, definiția stabilește și cum este considerat acel fenomen de către membrii societății: „ca fiind o particularitate relevantă" (Vermeer și Witte, *apud* Lungu-Badea 2004: 30). În acest sens, câtă vreme alegem să vedem în particularitate mai mult decât o notă distinctivă, termenul nu poate fi nicidecum desconsiderat. De altfel, pe același termen l-am preferat și noi, încercând să dăm o definiție proprie lexiculturemelor. Astfel, suntem de părere că, într-o activitate ideală, predarea lexiculturemelor s-ar face dinspre universal înspre particular, pentru a evita orice posibilă atitudine egocentrică. Cu alte cuvinte, ceea ce iese în evidență (ceea ce este „relevant"), ar fi bine să fie mereu raportat și la Celălalt, nu pentru a-l îndepărta, ci, dimpotrivă, pentru a (ni)-l apropia.

Începutul anilor 2000 readuce în discuție prevalența actului de comunicare în chestiunea culturemelor. Astfel, potrivit lui Andrew Chesterman, odinioară profesor de comunicare multilingvă la Universitatea din Helsinky, „culturemele nu trebuie înțelese drept componente generale ale culturii, ci, mai degrabă, particularități culturale ale actului de comunicare" (Chesterman, *apud* Lungu-Badea 2004: 30) (trad. n.[7]). Practic, în această nouă definiție, se sintetizează atât particularitatea invocată de către Vermeer și Witte, cât și actul de comunicare reclamat de către Els Oksaar. Tot în această variantă, nu putem să nu notăm opțiunea autorului pentru forma negativă, ca o atenționare clară privind o eventuală echivalare nejustificată între cultureme și componente ale culturii. În acest articol, în care ne propunem să inventariem o serie de lexicultureme extrase din diverse manuale de RLS, semnalarea confuziei e extrem de utilă. Așa cum am avertizat deja, profesorul de RLS e cel nevoit să treacă prin acest proces anevoios de selecție.

Un indiciu pertinent pentru triere s-ar putea întrezări și în definiția propusă de Antonio Pamies. Conform acestuia, culturemele reprezintă „nucleul unui mănunchi de valori lingvistico-culturale, atestat de anumite metafore (lexicale sau frazeologice)" (Pamies 2017: 110) (trad. n.[8]). Câteva cuvinte-cheie care

---

[6] „Ein Kulturem ist nach unserer Definition also ein Phänomen aus einer gesselschaft, das von jemandem als relevantes Kulturspezifokum angesehenwird." (Vermeer și Witte, *apud* Lungu-Badea 2004: 30).

[7] „Kultureme sind hier aber keinesfalls als allgemeine Bausteine von Kultur zu verstehen, sondern als kulturelle Eigenheiten des Kommunikationsaktes." (Chesterman, *apud* Lungu-Badea 2004: 30).

[8] „The concept of cultureme, in the narrow sense that we propose (cultural symbols which motivate metaphorical models for figurative language), is the core of a linguo-cultural bundle of values, attested by particular metaphors (lexical or phraseological)" (Pamies 2017: 110).

merită sesizate aici sunt: „nucleu”, „valoare”, „lingvistică”, respectiv „cultural”. Cu toate că, în elementul central, cuprinde și valorile lingvistice, și cele culturale, lingvistul de la Universitatea din Granada alege să păstreze în denumirea conceptului doar referința culturală. Spre deosebire de el, în acest articol pledăm pentru conceptul de *lexiculturem*, întrucât considerăm că acesta corespunde cel mai bine nevoilor didactice. Totuși, ținem minte și aspectul lexical/frazeologic evidențiat de către Antonio Pamies.

În sfârșit, îndreptându-ne atenția și în spațiul românesc, am constatat ca fiind oportune intervențiile Elenei Platon, în didactica RLS (unde s-a optat tot pentru *lexiculturem*), și pe cele ale Georgianei-Lungu Badea sau ale Dianei Moțoc, în contextul traducerilor (unde s-a impus termenul de „culturem”). Însă, indiferent de zona de cercetare în care ne situăm, e important să reținem, pentru început, că cele două concepte, relativ noi, au fost „create după modelul termenilor «fonem», «morfem», «lexem» etc.” (Lungu-Badea 2004: 27). Că vorbim despre niște concepte puse de curând în circulație o demonstrează și absența acestora din DLR sau DEX. Diana Moțoc semnalează că în MDN este, totuși, prezent termenul „culturem”[9] (Moțoc 2017: 153); un substantiv neutru ce denumește „cea mai mică unitate a unui fenomen sau fapt de cultură, element comun unor forme, structuri, genuri de cultură (după semantem)” (MDN 2002).

Revenind în planul didacticii RLS, înțelegem că există o relație strânsă între funcția lexiculturală și culturemele identificate drept „cuvinte încărcate de un implicit cultural” (Platon 2020 b: 368). În acord cu linia lui Galisson, autoarea adaugă și că aceste cultureme „funcționează ca semne de recunoaștere și de complicitate între interlocutori, incluzând sau excluzând interlocutorul în/din actul comunicativ, în funcție de gradul lor de înțelegere” (Platon 2020b: 368). Mecanismul ni se pare extrem de potrivit pentru sala de curs, în care interlocutorii sunt fie profesorul și studenții, fie înșiși studenții (între ei). De asemenea, ținând cont că atmosfera din sală este una profund culturală, singura cale prin care vedem realizabilă o minimă legătură armonioasă de complicitate între cei implicați în actul de predare-învățare este dată de ML, adică „o limbă mult simplificată în comparație cu cea utilizată în comunicarea endolingvă” (Platon 2021: 362). Dincolo de faptul că propune și ea o definiție pentru culturem, și anume: „unitate minimală purtătoare de informație culturală” (Lungu-Badea 2004: 35), Georgiana Lungu-Badea trasează câteva observații relevante pe marginea acestui concept. Astfel, reținem, mai întâi, despre cultureme că „nu servesc la ilustrarea unui discurs, ci sunt discurs” (Lungu-Badea 2004: 44). În predare, asta ar însemna că ele reprezintă, din start, mai mult decât „a vorbi despre ceva”. Apoi, că pot fi

[9] Alte sintagme folosite de către lingviști, traductologi și traducători sunt „termeni culturali, aluzii culturale, referințe culturale, megasemn dramatic.” (Lungu-Badea 2004: 27).

„discrete, subtile sau manifeste, rareori agasante din dorința de a ieși la iveală" (Lungu-Badea 2004: 44). Până și conștientizarea acestor calități, în speță, de către profesorul de RLS ar putea, am zice noi, ușura munca de selecție a lor. Nu în ultimul rând, este subliniat „caracterul relativ al statutului de culturem" (Lungu-Badea 2004: 44). Dacă, în traduceri, „depistarea enunțurilor purtătoare de informații culturale îi revine cititorului textului-sursă și, implicit, traducătorului" (Lungu-Badea 2004: 44), nu putem să nu ne întrebăm cum se prezintă situația în didactica limbilor. Din cele discutate până acum, răspunsul imediat ar fi că responsabilitatea îi aparține în întregime profesorului de RLS. În mare parte, așa și e. Totuși, nu putem subestima nici contribuția studenților, în sensul în care, fiecare întâlnire cu aceștia în spațiul pluricultural (CV 2018: 123) ne poate oferi noi viziuni/interpretări asupra propriei limbi.

4. Prezența lexiculturemelor în manualele de RLS. Nivel elementar

Departe de a pretinde că am realizat un inventar exhaustiv al lexiculturemelor, atragem atenția asupra faptului că termenii inventariați aici au, mai degrabă, rolul de a contura o imagine de ansamblu la nivel elementar. În acest sens, reamintim manualele care s-au dovedit a fi o sursă extrem de prețioasă pentru cercetarea noastră, și anume: *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): A1-A2*, elaborat de către Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, la Cluj-Napoca, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Nivelurile A1-A2,* al Danielei Kohn, de la Timișoara, respectiv *Să învățăm limba română! Manual pentru studenții străini. (A1-A1+),* al Iolandei Sterpu, de la Iași.

În încercarea de a facilita accesul la demersul propus de către noi, am adaptat, mai întâi, clasificarea imaginată de către Georgiana Lungu-Badea[10] (Lungu-Badea 2004: 222). Rezultă, așadar, că, din punct de vedere formal, lexiculturemele s-ar putea împărți în:

a. Lexicultureme de tip propriu-zise

- **Lexicultureme constituite din nume comune**
- **Lexicultureme constituite din nume proprii**

b. Lexicultureme de tip unități frazeologice

Apoi, apelând la *Descrierea minimală* (Platon *et alii* 2014), am optat pentru redarea lexiculturemelor propriu-zise în funcție de sfere lexicale, în cazul de față: **mâncare și băutură.** În sfârșit, tot în vederea înlesnirii parcurgerii inventarului, lexiculturemele au fost înregistrate în ordine alfabetică, respectând normele ortografice stabilite în cea mai recentă ediție a DOOM-ului (DOOM 2021).

---

[10] Din punct de vedere formal, Georgiana Lungu-Badea susține următoarea clasificare:
„**1.** Cultureme simple.
1.1. Din nume comune simple.
1.2. Din nume proprii.
1.3. Cultureme compuse din unități frazeologice constituite ca unități de sens marcate de cultură și civilizație." (Lungu-Badea 2004: 222).

Lexicultureme constituite din nume comune

• Mâncare și băutură:

- *ardei umpluți* (PULS. A1-A2 2009: 64), context[11]: specialități la un han.
- *ardei umpluți* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *cartofi piure* (RLS. A1-A2 2012: 90), context: „Astăzi este miercuri și Felix e la cantină cu Robert. În meniu sunt cartofi piure.”.
- *ciorbă de burtă* (PULS. A1-A2 2009: 127), context: dialog între doi colegi, la masă; „– Acum vine chelnerul cu meniul. Dar ce dorești?/ – Doresc o ciorbă de burtă.”.
- *ciorbă de cartofi* (RLS. A1-A2 2012: 81), context: meniu cantină.
- *ciorbă de fasole* (RLS. A1-A1+ 2018: 53), context: „– Nathalie, tu ce vrei?/ – O ciorbă de fasole.”.
- *ciorbă de legume* (PULS. A1-A2 2009: 64), context: specialități la un han.
- *ciorbă de legume* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *ciorbă de perișoare* (PULS. A1-A2 2009: 64), context: specialități la un han.
- *ciorbă de perișoare* (RLS. A1-A1+ 2018: 53), context: „– La felul întâi, eu iau o ciorbă de perișoare.”.
- *ciorbă de văcuță* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *clătite* (PULS. A1-A2 2009: 49), context: secțiunea „Româna utilă”.
- *clătite bănățene* (PULS. A1-A2 2009: 127), context: dialog între doi colegi, la masă; „– Acum vine chelnerul cu meniul. Dar ce dorești?/ – Doresc o ciorbă de burtă și ca desert clătite bănățene.”.
- *clătite cu brânză* (RLS. A1-A1+ 2018: 53); *clătite cu ciocolată, cu dulceață* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: „– Nu vreți și ceva dulce?/ – Ba da, clătite cu brânză.”.
- *clătite cu mere, gem, brânză* (PULS. A1-A2 2009: 64), context: specialități la un han.
- *cozonac* (PULS. A1-A2 2009: 84), context: „Este frumos când vine toată familia la masa de Crăciun, când pregătești sarmale, cozonac și vin fiert.”.
- *cozonac* (RLS. A1-A2 2012: 85), context: „Deserturile românești sunt delicioase. E adevărat, când sunt făcute cu fructe (mere, caise, nuci, prune), cozonacii, prăjiturile și plăcintele sunt irezistibile.”.
- *mămăligă* (PULS. A1-A2 2009: 49), context: secțiunea „Româna utilă”.
- *mămăligă* (RLS. A1-A2 2012: 85), context: „În România, turiștii mănâncă cu plăcere mămăligă, sarmale sau plăcinte.”;
- *mămăligă cu brânză* (RLS. A1-A2 2012: 91), context: „Ana spune că îi place mămăliga cu brânză.”.
- *mămăligă cu brânză și cu smântână* (PULS. A1-A2 2009: 64), context: specialități la un han.
- *mămăligă/mămăliguță* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: „– Nathalie, tu ce vrei? / – [...] sarmale cu mămăligă.”.
- *mici* (PULS. A1-A2 2009: 64), context: specialități la un han.
- *mititei/mici* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.

[11] Cu respectarea normele ortografice stabilite în cea mai recentă ediție a DOOM-ului (DOOM 2021).

- *ouă de Paște* (PULS. A1-A2 2009: 86), context: „ouă de Paște”.
- *ouă roșii* (RLS. A1-A2 2012: 214), context: „De Paști, oamenii vopsesc ouă roșii.”
- *piure de cartofi* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *plăcintă* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), *plăcintă cu mere* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *plăcinte* (RLS. A1-A2 2012: 85), context: „În România, turiștii mănâncă cu plăcere mămăligă, sarmale sau plăcinte.”.
- *prăjitură cu mere* (PULS. A1-A2 2009: 47), context: meniu cofetărie.
- *prăjituri* (RLS. A1-A2 2012: 85), context: „Deserturile românești sunt delicioase. E adevărat, când sunt făcute cu fructe (mere, caise, nuci, prune), cozonacii, prăjiturile și plăcintele sunt irezistibile.”; *prăjituri de casă* (RLS. A1-A2 2012: 105), context: „Oferim un meniu tradițional, cu mâncare ecologică: supe, deserturi, legume, pâine de casă, [...], prăjituri de casă, [...], toate foarte delicioase.”.
- *salată de vinete* (PULS. A1-A2 2009: 49), context: secțiunea „Româna utilă”.
- *salată de vinete* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *sarmale* (PULS. A1-A2 2009: 84), context: „Este frumos când vine toată familia la masa de Crăciun, când pregătești sarmale, cozonac și vin fiert.”.
- *sarmale* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: „– Nathalie, tu ce vrei? / – [...] sarmale cu mămăligă.”.
- *sarmale* (RLS. A1-A1+ 2018: 58), context: „– Îți plac sarmalele?”; *sarmale/sărmăluțe* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *sarmale* (RLS. A1-A2, 2012: 76), context: dialog între două prietene, la cumpărături; „– Diseară am în meniu și sarmale, așa că am nevoie și de o varză sau două. / – Sarmale, eu nu gătesc niciodată sarmale pentru că nu știu, numai mama gătește.”.
- *supă de pui* (RLS. A1-A1+ 2018: 55), context: meniul/lista de bucate.
- *supă de pui* (RLS. A1-A2 2012: 91), context: „Sunt la cantină din nou. [...] Iau supă de pui azi.”.
- *țuică* (RLS. A1-A1+ 2018: 56), context: meniul/lista de bucate.
- *țuică* (RLS. A1-A2 2012: 85), context: „Românii nu beau cantități mari de vin sau de bere, pentru că preferă țuica, mai ales în zonele de nord. Este bună și țuica de mere sau de caise, dar țuica de prune e perfectă. Atenție, însă! E o băutură foarte tare, cu un conținut extrem de mare de alcool.”.

5. Un posibil model progresiv de introducere a lexiculturemelor

După cum Peter Sandrini semnala că „traducerea este diseminarea cunoștințelor de specialitate într-un context lingvistic și cultural” (Sandrini 2006: 109), același îndemn credem că îi este adresat, la nivel didactic, și profesorului de RLS.

Astfel, în absența unei definiții exacte pentru competența culturală în *Companion Volume,* unica pârghie viabilă rămâne, cel puțin deocamdată, medierea lingvistică. În acord cu această convingere, ilustrăm, în cele ce

urmează, câteva sarcini de lucru pe care le-am conceput pe baza și în jurul lexiculturemului *mămăligă.*

Respectând, deci, ideea de progresie, considerăm ca fiind necesară familiarizarea studenților străini cu acest concept lingvistic încă de la nivel elementar (v. Anexă), când *mămăliga* poate fi uşor descoperită; de pildă, într-un meniu de la un restaurant cu mâncare tradițională românească. Ulterior, la nivelul intermediar, repertoriul de reprezentare al mămăligii poate fi îmbogățit cu câteva expresii idiomatice, dintre care alegem, pentru Nivelul B1, „a avea mămăligă în gură”, adică „a vorbi neclar”, iar, pentru Nivelul B2, „a o pune de mămăligă”[12], adică „a se afla într-o situație dificilă”.

Prin urmare, la nivelurile A1-A2, un exercițiu de potrivire de imagini (v. Anexă, Exercițiul 1), poate fi un bun început pentru introducerea noului concept lingvistic. În continuare, pentru a releva *caracterul universal* al acestui ingredient, propunem o sarcină de tip discuție în perechi (v. Anexă, Exercițiul 2). Prin întrebările puse, vizăm, așadar, atât factorul lingvistic (*Cum se numește produsul din făină de porumb în țara ta?*), cât și factorul cultural, pe care îl putem extrage din tot ceea ce ține de comportamentul privitor la *a mânca mămăligă* (masa din zi, frecvența, gustul sau orice alte curiozități sunt dispuși studenții să ne dezvăluie).

6. Concluzii

Examinând inventarul rezultat la nivel elementar, prima și, poate, cea mai importantă dintre observații se referă la faptul că „numărul culturemelor [lexiculturemelor] este greu de cuantificat și este, probabil, de ordinul miilor” (Sandrini 2006: 109). Nu pretindem că, în articolul de față, numărătoarea ar ajunge până la mii, însă, de ordinul zecilor, putem vorbi, cu siguranță.

Apoi, în ceea ce privește lexiculturemele propriu-zise, constituite din nume comune, observăm că există o tendință uniformă în alegerea sferelor lexicale. Astfel, pentru nivelurile A1-A2, reținem că sfera mâncării și a băuturii se dovedește a fi cea mai generoasă dintre toate. În acest sens, nu putem să nu notăm faptul că există foarte puține lexicultureme din gastronomia locală (a se vedea, de pildă, *clătite bănățene,* în manualul de la Timișoara). Totuși, situația se justifică prin faptul că, în acest stadiu elementar, niște lexicultureme culinare precum *răcituri* sau *piftie* ar depăși cu mult nivelul de limbă, împiedicând nu doar asimilarea lor corectă, ci, mai ales, utilizarea acestora într-un context adecvat.

---

[12] Ideea ne-a venit citind despre istoria proverbială a mămăligii, în Alex Drace-Francis, *Istoria mămăligii. Povestea globală a unui preparat național,* traducere din engleză de Anca Bărbulescu, București, Humanitas, 2013.

Anexă

Fragment vizând introducerea unui lexiculturem

Fișă de lucru RLS (public-țintă: studenți Erasmus), nivelul A1 (Olivia Țîrlea)

Poftiți la masă până nu se răcește mămăliga!

Public-țintă: *studenți Erasmus, aflați în România*
Nivel de limbă: *A1*
Descriptor: *Poate contribui la un schimb intercultural, folosind cuvinte simple, pentru a cere oamenilor să explice lucruri și a obține lămuriri/clarificări în ceea ce spun ei, valorificându-și, totodată, bagajul lingvistic, chiar dacă limitat, pentru a-și exprima acordul, pentru a mulțumi, pentru a accepta o invitație etc.*

(cf. ***Scala generală pentru Crearea spațiului intercultural, Companion Volume*****, 2018, p. 123.)**

Tipul de mediere vizată: *Mediere lingvistică* (a se vedea activitatea propusă în **exercițiul 2**)
Scop: *Familiarizarea studenților cu un nou concept din limba-țintă, și anume:* ***mămăliga****, cu scopul de a aprofunda cultura gastronomică românească și, în același timp, de a-și îmbogăți gustul individual.*

1. Potriviți cuvintele din casetă cu produsele alimentare din imagini:

a. făină de porumb **b.** brânză **c.** ulei **d.** slănină
e. lapte **f.** zahăr **g.** sare **h.** mămăligă


1. mămăligă


2. ....


3. ....


4. ....


5. ....


6. ....


7. ....


8. ....

2. Discută cu colegul tău!



a. Există acest produs din făină de porumb în țara ta?
b. Cum se numește?
c. La ce masă din zi se consumă?
d. Cât de frecvent se consumă?
e. În ce variantă se consumă (sărată/dulce/altă variantă)?

Apoi, raportează clasei ce ai aflat de la colegul tău.

Porumbul, ingredient universal

Porumbul, originar de pe continentul american, a ajuns în Europa în secolul al XVI-lea.

Pe teritoriul românesc, acesta a început să fie cultivat la jumătatea secolului al XVII-lea.

Bibliografie

1. *CV 2018: Commom European Framework of Reference for Alnguages: learning, teaching, assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strassbourg, Council of Europe, disponibil pe: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (accesat la 23 mai 2024).
2. *DEX* 2009: Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti” București, *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic, 2009.
3. *DLR 2008:* Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan - Al. Rosetti" București, *Dicționarul limbii române,* Tomul VIII, LI-LUZULĂ, București, Editura Academiei Române, 2008.
4. *DLR* 2010: Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti” București, *Dicționarul limbii române,* Tomul II, C, București, Editura Academiei Române, 2010.
5. *DOOM* 2021: Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan - Al. Rosetti" București, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române,* Ioana Vintilă-Rădulescu (coordonatoare), Ediția a III-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic, 2021.
6. Drace-Francis 2023: Alex Drace-Francis, *Istoria mămăligii. Povestea globală a unui preparat național*, traducere din engleză de Anca Bărbulescu, București, Humanitas, 2003.
7. Galisson 1988: Robert Galisson, „Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée”, în *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7, 1988, Hommage à Bernard Pottier, p. 325-341.
8. Humboldt 2008: Wilhelm von Humboldt, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența lor asupra dezvoltării spirituale a umanității*, versiune românească, introducere, notă asupra traducerii, tabel cronologic, bibliografie și indici de Eugen Munteanu, București, Humanitas, [1836], 2008.
9. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Nivelurile A1-A2,* Iași, Polirom, 2009.
10. Linton 1968: Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalității,* traducere în limba română Sergiu Săraru, studiul introductiv la ediția românească Dr. Vasile V. Caramelea, București, Editura Științifică, 1968.
11. Lungu-Badea 2004: Georgiana Lungu-Badea, *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Timișoara, Editura Universității de Vest, 2004.
12. *MDN* 2002: Florin Marcu, *Marele dicționar de neologisme,* București, Saeculum, 2002.
13. Moțoc 2017: Diana Moțoc, „Conceptul de culturem în traductologia românească și spaniolă. Similitudini și discrepanțe”, în *Studii de traductologie*

românească. I. Discurs traductiv, discurs metatraductiv. In honorem professoris Ileana Oancea, Georgiana-Lungu Badea, Nadia Obrocea (editori), Timișoara, Editura Universității de Vest, 2017, p. 152-169, disponibil pe: https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V4219 (accesat la 23 mai 2024).

14. Pamies 2017: Antonio Pamies, „The Concept of Cultureme from a Lexicographical Point of View”, în *A Multilingual Focus on Lexicography and Phraseograhy,* ed. by Maria Isabel González-Rey, Open Linguistics, vol. 3, no. 1, 2017, p. 100-114, disponibil pe: https://doi.org/10.1515/opli-2017-0006 (accesat la 23 mai 2024).
15. Platon 2020a: Elena Platon, „Patrimoniu și imaginar lingvistic”, în *Enciclopedia imaginariilor din România. Vol. II. Patrimoniu și imaginar lingvistic,* Elena Platon (coord.), Iași, Polirom, 2020, p. 11-29.
16. Platon 2020b: Elena Platon, „Un proiect utopic de lexicografie didactică în RLS”, în *Discurs polifonic în limba română ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței Internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019,* Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (editori), Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 357-379.
17. Platon 2021: Elena Platon, *Elemente de metadidactică,* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
18. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): A1-A2,* Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
19. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014.
20. Sandrini 2006: Peter Sandrini, „LSP Translation and Globalization”, în *Insights into Specialized Translation. Linguistic Insights*, Maurizio Gotti, Susan Šarčević, (eds), 46, Bern Berlin Frankfurt: Peter Lang, 2006, p. 107-120.
21. Sterpu 2018: Iolanda Sterpu, *Să învățăm limba română! Manual pentru studenții străini. (A1-A1+),* Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2018.
22. Weinreich 2013: Uriel Weinreich, *Limbi în contact. Constatări și probleme,* traducere și cuvânt introductiv de Marinela Burada, Brașov, Editura Universtății „Transilvania” din Brașov [1953], [1967], 2013.
23. Whorf 1956: Benjamin Lee Whorf, *Language, thought and reality. Selected writtings of Benjamin Lee Whorf,* Cambridge, Massachusetts, 1956.

Sursa imaginilor: https://pixabay.com/ro/ .

Literatura română contemporană – provocări și perspective în programele de studiu pentru ciclul de master la Universitatea din Pisa

Cristina-Elena Gogâță
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca
Universitatea din Pisa/Institutul Limbii Române, București

Abstract. *Contemporary Romanian Literature – challenges and perspectives in the Study Guidelines for Master's Degree at the University of Pisa.* This paper aims at pointing out the challenges in designing a curriculum for Romanian literary studies, master's degree, at the University of Pisa. As students do not need any prior knowledge of Romanian, one important limitation consists in choosing the texts to be studied, as the translation market is selective. There are texts that the teacher may consider fundamental in designing the curriculum, however, those texts are not translated in the target-language. Moreover, some translations do not provide students with a critical apparatus much needed in understanding the context or the choices the translator made. One way of overcoming the above-mentioned difficulties consists in translation workshops with the students. The workshops are mandatory in the language courses, and we provide an example of such a translation from a bilingual novel, written in French and Romanian, of which a student translated one chapter in Italian.

Keywords: *Romanian literature, translation, master's degree, curriculum design, translation workshop, University of Pisa, translation*

Universitatea din Pisa oferă cursuri de limba română și cursuri de literatura română, atât pentru ciclul de licență, cât și pentru cel de masterat. Pentru cursul de literatură, ei nu sunt obligați să cunoască limba română, deoarece cursurile de literatură se țin în limba italiană. Astfel, profesorul trebuie să își aleagă conținuturile în funcție de textele care au fost traduse în limba italiană, provocarea majoră constând în crearea unui curriculum coerent și apt să restituie o panoramă a fenomenelor literare propuse studenților.

În anul universitar 2023-2024, cursul de literatură română a fost reactivat în programul de cursuri masterale, după o absență de opt ani. Orele au fost ținute de către profesoara titulară și de către lectorul de limba română. La fel ca în universitățile din România, și la Universitatea din Pisa cursurile au o durată de 54 de ore într-un an academic, însă se pot desfășura într-un semestru sau pe parcursul întregului an academic, în funcție de preferințele profesorului. Pentru acest an universitar, profesorul titular a ales să analizeze avangardele istorice, iar lectorul a propus o serie de autori din perioada

postbelică, încercând să contureze o panoramă a literaturii române în perioada comunistă, din perspectiva fenomenului de frondă, de distanțare față de norme și față de canon.

Fiind vorba de un curs de literatură română ținut în limba italiană și împreună cu un alt profesor, în realizarea programei de curs apar următoarele provocări:

- Care este firul roșu al cursului?
- Ce autori aleg pentru studiu?
- Ce texte ale autorilor respectivi au fost traduse?
- Ce fac în cazul în care am nevoie de un text care nu a fost tradus?

La prima întrebare, răspunsul a fost relativ simplu: avangardele istorice, prolifice în spațiul cultural românesc în primele decenii ale secolului trecut, au lăsat suficiente urme și au influențat generațiile următoare într-o măsură deloc neglijabilă. Apoi, suprarealismul a reprezentat o altă resursă productivă pentru generațiile postbelice, pentru scriitorii onirici sau pentru optzeciști.

Dificultățile au apărut în selectarea corpusului de texte și a autorilor: deși se traduce foarte multă literatură română în limba italiană, autorii traduși sunt mai puțin numeroși. La fel ca în alte țări, piața traducerilor este reglementată de cererea publicului și de promovarea autorilor români în cultura italiană. Astfel, există autori precum Mircea Cărtărescu, Matei Vișniec sau Mircea Eliade, care se bucură de o receptare extraordinară în Italia și ale căror opere sunt traduse extensiv, însă există și autori care, deși importanți în canonul literar românesc și în opțiunile lectorului pentru programa de curs, în spațiul italian se regăsesc încă într-un con de umbră.

De pildă, în baza de date orizzonticulturali.it, unde sunt înregistrate toate traducerile de literatură română în limba italiană, Nichita Stănescu apare cu trei volume de poezii și cu poezii traduse în zece antologii și într-o revistă literară. Marin Sorescu are șase volume traduse și e prezent în cincisprezece antologii și reviste literare. Pe de altă parte, Nina Cassian are doar două volume traduse și e prezentă în cinci antologii, Nora Iuga are un singur volum tradus și e prezentă doar într-o antologie, Ioan Es. Pop are un singur volum tradus și trei prezențe în antologii, Gellu Naum are două volume și e prezent în șapte antologii. Marin Preda are doar o carte tradusă în limba italiană, *Moromeții*, în 1984, însă e vorba de o traducere făcută în România și care nu se găsește în bibliotecile din Italia. La polul opus, autorii care au câștigat simpatia publicului italian sunt mult mai vizibili: Ana Blandiana este tradusă mult în Italia – nouă volume și prezențe în opt antologii sau reviste, Mircea Cărtărescu are douăsprezece volume traduse și e prezent în patru antologii, Matei Vișniec are nouă volume traduse și e prezent în trei antologii.

Într-o anchetă din 2022 a revistei „Orizzonti culturali italo-romeni” cu privire la receptarea literaturii române în Italia, realizată de către Afrodita Cionchin și Giusy Capone, concluziile celor două cercetătoare sunt similare:

cel mai popular autor român este Emil Cioran, urmat de Mircea Cărtărescu, Anal Blandiana, Herta Müller, Matei Vișniec și Norman Manea. Cei mai citați scriitori din secolul trecut sunt Mircea Eliade, Tristan Tzara, Vintilă Horia și Elie (Eliezer) Wiesel – toți, după cum precizează autoarele anchetei, scriitori care au trăit în exil și s-au afirmat în afara granițelor României (Cinchin &Capone 2022).

Așadar, o primă limitare în realizarea programelor de studiu constă în selectarea unui corpus coerent de texte dintr-un corpus dictat de legile pieței de carte. O altă limitare reiese tocmai din faptul că studenții citesc un text tradus, or, după cum știm prea bine, traducerea înseamnă pierdere (versificația, de exemplu, în cazul poeziei), înseamnă opțiune personală a traducătorului pentru anumite cuvinte, deci o „trădare” (inevitabilă) a textului-sursă (Ossimo 1998: 56-60). De asemenea, uneori, traducerile nu au studii introductive care să dezvolte aspecte ale medierii interculturale și care să explice dificultățile în traducere (Maier & Massaridier-Kenney 2010: 1).

Pentru a construi o panoramă cât mai cuprinzătoare a literaturii române postbelice, am optat pentru prezentarea generațiilor de scriitori și am acordat o importanță crescută poeților, începând cu generația pierdută și terminând cu generația anilor ’90. În traducerile de poezie, cele mai importante provocări sunt următoarele: problema menținerii rimei, varietățile lingvistice (regionale, arhaice, colocviale etc.), asocierile specifice socio-culturale (Jones 2012: 174). Din acest punct de vedere, am apreciat traducerea poeziei *Imprecație*, de Nina Cassian – unul dintre textele în limba spargă. Traducătorul a reușit să transpună ideea de blestem în cuvinte inventate pe baza unor rădăcini recognoscibile, însă cu semnificat neclar. Redăm mai jos textul-sursă, în traducerea Anitei Natascia Bemacchia și a lui Ottavio Fatica (Cassian 2013: 231-232):

Imprecație **(în limba spargă)**	***Imprecazione*** **(in italiano spargano)**
Te-mboridez, guruvă §i stelpică norangă, te-mboridez să-ți calpeni introstul și să-ți gui multembilara voșcă pe-o creptiruă pangă și să-fi jumizi firiga lângă-un hisar mărzui. Te-mboridez, cu zarga veglină și alteră, să-ntrauri elâgența unui letusc ațod pe care tentezina humblidelor țiferă și plenturează istra în care hurge Dod.	Vo te sbrao, sgurpio e sciàmico, trugante! Te sbrao a scalpodiare narru smunzia Multìcula scriapura ziggurante A cuperé l’arghiante punz’ormunzia. Vo te sbrao co l’uresco e ’l cinovale Peltrì d’una ghiberza trusca ’n brògolo E per trullare a reppio ’l pornugale Bruffolerìa lo zìppero ’n del TRO.

Așa cum remarcă Francesco M. Cantaluccio, tradusă în italiană, limba spargă seamănă cu limba grammelot și ar fi frumos ca aceste poezii să fie

recitate de Dario Fo, al cărui stil de a declama s-ar potrivi perfect cu poeziile Ninei Cassian (Albani 2018: 260).

Rămânând la Nina Cassian, am constatat că lipsesc traduceri ale unor texte pe care le considerăm fundamentale pentru înțelegerea climatului politic, cum ar fi jurnalul scriitoarei (Cassian 2003-2005). Apărut în trei volume, acesta este important din două motive: tipul de scriitură și faptul că mărturisirile sunt ale unui intelectual care a crezut în ideologia comunistă. În special primul volum este foarte complex la nivelul construcției textuale și, implicit, al devenirii eului-scriptor: început în anii ’50, jurnalul are trei straturi ale scriiturii – primul, cel al prezentului imediat, în care tânăra Nina Cassian înregistrează evenimentele importante din viața sa, legate de carieră, de iubire, de spaima de a nu dezamăgi partidul și, foarte important, de greutatea în a scrie texte pe care reprezentații partidului să le accepte. După linșajul public care urmează volumului de debut, *La scara 1/1* (1947) și acuzele de decadentism, tânăra își interiorizează criticile și încearcă să își adapteze scrisul la cerințele ideologiei oficiale, însă fără succes. La un al doilea nivel al textului, o Nina Cassian mult mai matură și deja deziluzionată de ceea ce a devenit în practică ideologia comunistă intervine în jurnalul original. Observațiile făcute la distanță de aproape douăzeci de ani trădează dezamăgirea, aduc completări evenimentelor pe care tânăra Nina fie nu a avut curajul să le scrie, fie nu le-a văzut importanța imediat. Un al treilea palier al scrierii se interpune după 1985, când scriitoarea, aflată în Statele Unite ale Americii cu o bursă, află de moartea prietenului său, Gheorghe Ursu și, de teama repercusiunilor, hotărăște să nu se mai întoarcă în țară. Deja la acest al treilea nivel se observă o diminuare drastică a autocenzurii și un al doilea strat al reflecției asupra trecutului, autoarea face completări pe care nu îndrăznise să le facă în anii ’70, de teama ca nu cumva jurnalul să fi ajuns pe mâna Securității sau, așa cum precizează ea însăși, completări care, în acest al treilea prezent, pot fi făcute pentru că cei despre care vorbește nu mai sunt în viață. Considerăm acest jurnal foarte important în înțelegerea aspectelor sociale și ideologice ale literaturii române din perioada comunistă, tocmai pentru că reprezintă mărturia unei figuri intelectuale de vârf, care a crezut în ideologia comunistă, nu și în implementarea ei.

De aceea, fiind un document care nu a pus probleme semnificative de traducere, în afară de câteva cuvinte datate, care au avut nevoie de explicații suplimentare, am propus studenților fragmente din primul volum al jurnalului în atelierele de traduceri literare din cadrul cursurilor de masterat de limba română. Studenții care cunosc limba română la nivel avansat au tradus fragmentele, am comparat traducerile și am corectat incongruențele, așa încât și studenții care nu cunosc limba română, dar care au ales cursul de literatură română au avut acces la paginile de jurnal pe care le-am considerat semnificative pentru înțelegerea statutului scriitorului și al literaturii într-un climat totalitar.

O altă provocare întâmpinată în realizarea programei de studiu la cursul de literatură a fost legată de traducerile în limba italiană din opera lui Dumitru Țepeneag și a lui Leonid Dimov. Ultimul are un singur grupaj de poezii traduse într-o antologie (Cugno 1996: 350-359), în vreme ce primul are trei romane traduse în italiană, dar toate scrise după 1989. Am considerat fundamentală abordarea grupului oniric în cadrul cursului, deoarece a fost singurul grup cu un program teoretic asumat și clar articulat.

De altfel, Dimitrie Țepeneag este unul dintre opozanții cei mai vocali din perioada comunistă și unul dintre puținii opozanți căruia i s-a retras cetățenia română. Pe lângă „fantasmele personale” din primele volume de proză scurtă și proza scurtă în sine, ca specie literară aptă să redea mecanismele onirice, am considerat utilă analizarea volumului *Cuvântul nisiparniță*, roman bilingv, început în limba română și terminat în franceză. Apărut inițial în traducere integrală în limba franceză, în anul 1984, versiunea originală a textului, bilingvă, va apărea în România abia în 1994. Romanul este important atât ca experiment literar și ca text reprezentativ pentru programul oniric, cât și prin prisma mesajului existențial pe care îl transmite: desprinderea de limba maternă și pătrunderea în limba țării de adopție, în a cărei anticameră autorul deja se afla de câțiva ani, așa cum mărturisește și în roman, și în memorii (Țepeneag 2000: 129; Țepeneag 2016: 12).

Tot în cadrul atelierelor de traduceri literare, am lucrat cu o studentă care cunoaște limba franceză la nivel intermediar și am colaborat cu ea pentru traducerea capitolului al XI-lea din roman, cel în care autorul își descrie textul pe care îl scrie, făcând rezumatul fiecărui capitol, expunându-și teoriile cu privire la punctuație, la personaje sau la rolul traducătorului. Evident că nu lipsesc nici referirile la capitole care nu sunt scrise în roman, parte din jocul autorului cu suspiciunea necesară a lectorului, căruia Țepeneag întotdeauna îi amintește că textul din fața ochilor nu e unul care să trimită la realitate, ci un analogon al realității (Pavel 2007: 20-21; Țepeneag 2000: 38). Capitolul tradus în italiană a presupus un grad ridicat de complexitate, textul-sursă fiind codat în două limbi, româna și franceza, dar și provocări de ordin logistic, cum ar fi marcarea trecerii de la o limbă la alta. Împreună cu studenta, am hotărât să scriem în caractere drepte traducerea din română, iar traducerea din franceză în caractere înclinate, fapt care desigur că a îngreunat procesul de traducere. Ne-am lovit și de probleme de ordin metalingvistic, ca în cazul frazei „Știi că habar n-am cum se zice sablier pe românește; poate nisiparniță?!” (Țepeneag 2016: 94), caz în care, în traducerea în italiană, am preferat să păstrăm cuvântul „nisiparniță”: „*Sai che non ho la più pallida idea di come si dica clessidra in romeno; forse nisiparniță?!*” (trad. Alessandra Vannuccini). Varianta finală a traducerii și-a atins obiectivul de a-i familiariza pe studenții care nu cunosc limba română cu un fragment dintr-un roman experimental, bilingv și care surprinde o perioadă fundamentală din devenirea unui scriitor

aflat în exil forțat – părăsirea limbii materne și refugierea în limba țării care l-a adoptat. Redăm în continuare un fragment, în traducerea masterandei Alessandra Vannucinni. Fragmentul urmează să fie publicat în revista departamentului:

«Donc la figure du livre est le sablier. Ce qui exigerait une structure en écho: c'est-à-dire retrouver tous les grains de sable (thèmes éléments épiques personnages etc.) qui s'écoulent doucement du vase supérieur dans le vas inférieur. Știi că habar n-am cum se zice sablier pe românește; poate nisiparniță?! Et alors j'ai repéré dans mon délire les possibilités épiques de réaliser cette structure. Il m'est difficile de te l'expliquer même en roumain. Et puis j'ai la flemme! Să-ți dau mai bine pe capitole elementele epice mai importante (bien que seuls les détails fassent avancer récriture!). Nu-ți povestesc subiectul care (încă) nici nu există: car il se crée au fur et à mesure. Et puisque cette expression s'est présentée sous ma plume (Ivănceanu: huauhuuu!) je dois te dire que je ne peux pas écrire ce livre sans ton aide (ton assistance) immédiate et permanente adică: au fur et à mesure que j'écris tu dois traduire. Je vais t'expliquer pourquoi.» (Țepeneag, 2016: 94)	"Dunque la metafora del libro è la clessidra. Cosa che richiede una struttura a eco: vale a dire ritrovare tutti i granelli di sabbia (temi elementi epici personaggi etc.) che scendono dolcemente dal bulbo di vetro superiore a quello inferiore. *Sai che non ho la più pallida idea di come si dica clessidra in romeno; forse nisiparniță?!* E quindi ho individuato nel mio delirio le possibilità epiche di realizzare tale struttura. Mi viene difficile spiegartelo in romeno. E poi non ne ho voglia! *Ti dico meglio per capitoli gli elementi epici più importanti* (per quanto solo i dettagli facciano avanzare la riscrittura!). *Non ti racconto la trama che (per ora) non esiste:* perché essa si crea gradualmente. E dato che questa espressione si è presentata sotto la mia piuma *(Ivănceanu: uuaaauu!)* ti devo dire che non posso scrivere questo libro senza il tuo aiuto (la tua assistenza) immediato e permanente *nel senso*: quello che scrivo tu lo devi tradurre gradualmente. Ti spiegherò perché."

Am dori să amintim câteva instrumente de lucru prețioase pentru cursurile de literatură română din acest semestru. În primul rând, este vorba de antologia de poezie românească din secolul trecut coordonată de Marco Cugno (Cugno 2016), un volum care cuprinde traduceri din operele a 49 de poeți români sau traducerile din Paul Goma (Paul Goma, *Nel sonno non siamo profughi*, traducere de Davide Zaffi, Rovereto (TN), Keller Editore, 2010) – excelent roman care abordează teme precum copilăria, războiul, situația complexă a Basarabiei, relația cu limba, statutul de refugiat etc.

De asemenea, semnalăm câteva traduceri prețioase pentru înțelegerea literaturii române din perioada comunistă: recenta traducere a romanului Anei Blandiana, *Sertarul cu aplauze*, de către Luisa Valmarin (Ana Blandiana, *Applausi nel cassetto*, trad. de Luisa Valmarin, Roma, Elliot, 2021) – roman de sertar, scris în ultimii doi ani de dictatură, când scriitoarea avea interdicție de a publica, în urma scandalului provocat de volumul *Întâmplări de pe strada mea* (Blandiana 1988). După mărturisirile autoarei, manuscrisului i-a fost adăugat capitolul final în 1993, când Ana Blandiana regăsește romanul abandonat într-o cutie, în iureșul cauzat de revoluția din 1989 și de evenimentele ulterioare. Au fost traduse și cele patru poezii apărute în revista „Amfiteatru", în 1984 (*Totul, Eu cred, Cruciada copiilor, Delimitări*), în antologia de poezie coordonată de Marco Cugno (Cugno 1996: 378-383). Și aceste poezii sunt utile în înțelegerea mecanismelor cenzurii, a funcției pe care literatura a îndeplinit-o, în perioada comunistă, de discurs al adevărului (Cordoș 2003: 47), precum și a disproporției de forțe desfășurate de către Securitate în cazul celor două episoade în care Ana Blandiana a fost cenzurată: poeziile din „Amfiteatru" îi atrag o interdicție de publicare de câteva săptămâni, deoarece era vorba de o revistă studențească, cu un tiraj mic, în vreme ce poezia din *Întâmplări de pe strada mea*, în care autoarea îl ridiculizează pe Nicolae Ceaușescu prin intermediul apucăturilor dictatoriale ale motanului Arpagic, pune în mișcare întreg mecanismul Securității pentru a retrage cartea din librării sau chiar din casele cititorilor, în acest caz fiind vorba de o carte pentru copii, cu un tiraj mult mai mare (Gogâță 2016: 99-100).

În ultimul timp au fost traduse cărți importante, precum *Viața și opiniile lui Zacharias Lichter*, de Matei Călinescu (Matei Călinescu, *Vita e opinioni di Zaharia Lichter*, trad. de Bruno Mazzoni, Spider&Fish, 2021), *Fenomenul Pitești*¸ de Virgil Ierunca (Virgil Ierunca, *Il fenomeno Pitești*, trad. de Elena Di Lernia, Trani (BT), Cisla editore, 2023) sau antologia de poezii ale lui Mircea Ivănescu (Mircea Ivănescu, *Altre poesie scelte (1968-1976)*, ediție bilingvă, selecție și traducere de Federico Donatiello, Milano, Criterion Editrice, 2020). Acestora li se adaugă traduceri din scriitorii contemporani, texte valoroase pentru ilustrarea caracterului dinamic al literaturii române: Tatiana Țîbuleac (Tatiana Țîbuleac, *L'estate in cui mia madre ebbe gli occhi verdi*, trad. Maria I. Pop, Rovereto, Keller, 2023), Ioana Pârvulescu (Ioana Pârvulescu, *La vita comincia venerdì*, trad. de Mauro Barindi, ediție îngrijită de Bruno Mazzoni, postfață de Mircea Cărtărescu, Roma, Voland, 2020; Ioana Pârvulescu, *Dove i cani abbaiano in tre lingue*, trad. de Anita Paolicchi, Roma, Voland, 2023), Liliana Corobca (Liliana Corobca, *Kinderland*, trad. de Elena Di Lernia și Sara Salone, Trani (BT), Cisla editore, 2022), Claudiu M. Florian (Claudiu M. Florian, *Le età dei giochi. Un'infanzia in Transilvania*, trad. de Mauro Barindi, Roma, Voland, 2019) sau Valeriu Nicolae (Valeriu Nicolae,

La mia esagerata famiglia rom, Catanzaro, Rubbettino editore, 2018), pentru a aminti numai câteva titluri.

În consecință, am dori să subliniem atât provocările întâmpinate în realizarea unui curriculum de literatură română în limba italiană (limitarea textelor care pot fi utilizate, calitatea traducerilor, „pierderile" în traducere, în special în poezie), cât și caracterul dinamic al traducerilor de literatură română în limba italiană – multitudinea titlurilor, traducerea intensă a scriitorilor contemporani celor mai reprezentativi, în paralel cu recuperări ale unor texte din perioade mai îndepărtate. Nu în ultimul rând, menționăm importanța atelierelor de traduceri din cadrul cursurilor de masterat, la rândul lor instrumente de lucru utile în suplinirea absenței unor texte pe care profesorul le consideră importante pentru înțelegerea fenomenelor literare analizate.

Bibliografie

1. Albani 2018: Paolo Albani, *L'italiano immaginario*, în volumul Olivier Pot (ed.), *Langues imaginaires et imaginaire de la langue. Etudes réunies par Olivier Pot* Geneva, Ed. Librairie Droz, 2018, p. 237-262.
2. Blandiana 1988: *Întâmplări de pe strada mea*, București, Ed. Ion Creangă, 1988.
3. Blandiana 2021: Ana Blandiana, *Applausi nel cassetto*, trad. de Luisa Valmarin, Roma, Elliot, 2021.
4. Cassian 2003-2005: Nina Cassian, *Memoria ca zestre. Cartea I: 1948-1953, 1975-1979, 1987-2003*; *Cartea II: 1954-1985, 2003-2004*; *Cartea III: 1985-2005*, București, Editura Institutului Cultural Român, 2003-2005.
5. Cassian 2013: Nina Cassian, *C'è modo e modo di sparire. Poesie 1945-2007*, ediție îngrijită de Ottavio Fatica, traducere de Anita Natascia Bemacchia și Ottavio Fatica, Milano, Adelphi Edizioni, 2013.
6. Călinescu 2021: Matei Călinescu, *Vita e opinioni di Zaharia Lichter*, trad. de Bruno Mazzoni, Spider&Fish, 2021.
7. Cordoș 2003: Sanda Cordoș, *În lumea nouă*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2003.
8. Corobca 2022: Liliana Corobca, *Kinderland*, trad. de Elena Di Lernia și Sara Salone, Trani (BT), Cisla editore, 2022
9. Cugno 1996: Marco Cugno, *La poesia romena del Novecento*, studiu introductiv, antologie, traducere și note de Marco Cugno, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1996.
10. Florian 2019: Claudiu M. Florian, *Le età dei giochi. Un'infanzia in Transilvania*, trad. de Mauro Barindi, Roma, Voland, 2019
11. Gogâță 2016: Cristina Gogâță, *Parallel libraries of the Former Securitate. Ana Blandiana, „Întâmplări de pe strada mea" (Events from my Street)*, în „Studia Philologia", nr. 2/2016, p. 97-100.

12. Goma 2010: Paul Goma, *Nel sonno non siamo profughi*, trad. de Davide Zaffi, Rovereto (TN), Keller Editore, 2010.
13. http://www.orizzonticulturali.it/Inchiesta-esclusiva-Ricezione-della-letteratura-romena-in-Italia-1.html.
14. http://www.orizzonticulturali.it/Inchiesta-esclusiva-Ricezione-della-letteratura-romena-in-Italia-2.html.
15. Ierunca 2023: Virgil Ierunca, *Il fenomeno Pitești*, trad. de Elena Di Lernia, Trani (BT), Cisla editore, 2023.
16. Ivănescu 2020: Mircea Ivănescu, *Altre poesie scelte (1968-1976)*, ediție bilingvă, selecție și traducere de Federico Donatiello, Milano, Criterion Editrice, 2020.
17. Jones 2012: Francis R. Jones, *The Translation of Poetry*, în volumul Kirsten Malmkjær, Kevin Windle (ed.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, 2012, ediție online, p. 169-182, https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0013, accesat în 11 iunie 2024.
18. Nicolae 2018: Valeriu Nicolae, *La mia esagerata famiglia rom*, Catanzaro, Rubbettino editore, 2018.
19. Osimo 1998: Bruno Osimo, *Manuale del traduttore. Guida pratica con glossario*, Milano, Hoepli, 1998.
20. Pavel 2007: Laura Pavel, *Dumitru Țepeneag și canonul literaturii alternative*, Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință, 2007.
21. Pârvulescu 2020: Ioana Pârvulescu, *La vita comincia venerdì*, trad. de Mauro Barindi, ediție îngrijită de Bruno Mazzoni, postfață de Mircea Cărtărescu, Roma, Voland, 2020.
22. Pârvulescu 2023: Ioana Pârvulescu, *Dove i cani abbaiano in tre lingue*, trad. de Anita Paolicchi, Roma, Voland, 2023.
23. Țepeneag 2000: Dumitru Țepeneag, *Războiul literaturii încă nu s-a încheiat. Interviuri*, ediție îngrijită de Nicolae Bârna, București, Ed. Allfa, 2000.
24. Țepeneag 2016: Dumitru Țepeneag, *Opere IV*, București, Ed. Tracus Arte, 2016.
25. Țîbuleac 2023: Tatiana Țîbuleac, *L'estate in cui mia madre ebbe gli occhi verdi*, trad. de Maria I. Pop, Rovereto, Keller, 2023.

Integrarea textului literar în predarea/învățarea românei ca limbă străină. Un posibil model de scenariu didactic bazat pe dialogul intercultural (nivelul B2)

Ioana Hodârnău
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *The integration of literary text in teaching/learning Romanian as a foreign language. A possible didactic scenario based on intercultural dialogue (B2).* In a society in which the study of literature has, for some time, slipped into desuetude, literature is seen more as an escape from everyday life (and therefore in the dimension of entertainment), and, gradually eliminated from pre-university curricula, devalued at the academic level, along with most humanities sciences (in competition with the so-called real sciences), the challenge we wish to launch is to construct a teaching scenario for foreign students who study Romanian as a foreign language (L2), which has as its nodal point the literary text. The scenario we have in mind is addressed to learners at an intermediate-independent level in the acquisition of the Romanian language. In the context in which *Common European Framework of Reference for Languages*, and particularly *Companion Volume* addresses the issue of developing plurilingual competence and pluricultural competence, we consider that the selection of appropriate and graded literary texts in according to each level of foreign language acquisition can facilitate the intercultural dialogue, but, at the same time, it can lead to a better understanding of the language. In this respect, we tried to show that the literary text still has the capacity to provide linguistic input and can also lead to the development of both receptive and productive skills, being, metaphorically speaking, an umbrella encompassing all communicative activities.

Keywords: *literary text, interculturalism, communicative activities, didactic scenario, receptive skills, productive skills, mediation strategies, teaching methods and models*

Într-o societate în care studiul literaturii a alunecat de ceva timp în desuetudine, literatura fiind văzută mai degrabă ca un debușeu, o evadare din cotidian (deci în dimensiunea ei de divertisment, dacă e să observăm topurile de pe piața de carte internațională), și, treptat, eliminată din programele de studii preuniversitare, devalorizată la nivel academic, laolaltă cu majoritatea științelor umaniste (în competiție cu așa-numitele științe „tari”, reale), provocarea pe care dorim să o lansăm se referă la găsirea unui mod prin care textul literar poate fi adus ca suport în cadrul cursului de limbă străină și la aflarea metodelor celor mai eficiente de înglobare a acestuia în noua paradigmă comunicativă.

Date fiind considerațiile de mai sus, întrebarea de la care pornește cercetarea noastră se îndreaptă înspre rolurile pe care literatura le poate îndeplini atunci când vorbim despre învățarea unei limbi străine, în cazul nostru, româna ca limbă străină (RLS). În 1986, în studiul *Literature and Language Teaching,* Brumfit și Carter încearcă să răspundă la dilema pe care o enunțăm și noi, considerând că literatura trebuie să fie privită drept un *aliat al limbii* (Brumfit, Carter: 1986).

Totuși, în egală măsură, în istoria predării limbilor străine, nu a fost întotdeauna cazul ca literatura să fie văzută cu „ochi buni”, iar rolul literaturii s-a schimbat de-a lungul timpului în ceea ce privește predarea unei limbi străine ca L2 (limbă-țintă). Pentru mult timp, din cauza faptului că lingvistica modernă a fost preocupată doar de limba vorbită, literatura s-a considerat că întruchipează un tip de limbaj static, abstract, fiind departe de comunicarea cotidiană, de așa-numita limbă în uz. Din acest motiv, textul literar a fost catalogat drept mult prea „elitist” și destinat nivelurilor superioare (nivelurile B2+, C1, C2 de limbă). Cu toate acestea, mulți profesori au abandonat textul literar chiar și la aceste niveluri, din cauza unei false credințe că textul literar nu poate fi explicat decât prin intermediul unui metalimbaj greoi și abscons. „Chiar și la acest nivel, necesitatea unui arsenal de termeni critici, "metalimbajul" studiilor literare, i-a convins pe mulți profesori că acesta nu pot fi studiat în mod satisfăcător în limba străină” (Collie, Slater 2011: 2).

Menținerea textului literar în afara syllabusurilor cursurilor de limbi străine s-a datorat și faptului că literatura presupune și explicarea unui context ori a unui fenomen cultural, lucru ce a fost clasificat de către profesorii de limbi străine ca pe o activitate exterioară unui curs în care studenții ar trebui să-și însușească limba din punct de vedere comunicativ. Astfel, putem spune că limba a fost „epurată” de implicațiile culturale pe care le conține și privită doar dintr-o perspectivă practică, mercantilă[1], căci conotațiile culturale înscrise într-o limbă sunt, dintr-o atare perspectivă, un soi de „balast” nedorit, argument pe care-l aduc în atenție Collie și Slater încă de la finele anilor 1980, cu privire la situația limbii engleze ca L2. „În plus, în unele cazuri, literatura a fost considerată, de asemenea, ca purtând o încărcătură nedorită de conotații culturale. Era nevoie de o engleză mai neutră, mai funcțională, lipsită de orice implicare a imperialismului cultural și relevantă, într-un mod în care o mare parte a literaturii nu este, pentru cerințele unor utilizări specifice în afaceri, comerț, călătorii sau turism, publicitate etc.” (Collie, Slater 2011: 2). În cele ce urmează, vom observa care au fost rolurile pe care textul literar le-a avut în succesiunea unor modele și metode diferite de predare a L2. În acest mod, expunerea

[1] Am utilizat termenul „mercantil” pentru a sublinia ideea că limba a fost văzută în virtutea ei de element care favorizează un schimb de informații cu valoare practică și cu un scop precis între indivizi.

noastră este una diacronică, evolutivă, care surprinde opiniile controversate cu privire la utilizarea literaturii în cadrul cursurilor de limbă străină.

1. Metoda gramatică-traducere (*Grammar Translation Method*)

Începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, metoda folosită în cadrul cursurilor de limbi străine a fost cea clasică sau metoda gramatică-traducere, un model inspirat de intelectualii iluminiști care învățau latina și greaca veche prin studierea structurilor gramaticale ale limbii, apelând, totodată, și la traducere (de aici, provenind numele metodei, din juxtapunerea celor două procedee). Această metodă a fost adoptată de către profesorii de limbi străine datorită faptului că era simplă și eficientă din perspectiva celui care preda. Învățarea presupunea predarea structurilor gramaticale și fixarea acestora prin exerciții de gramatică și vocabular.

Dat fiind că structurile gramaticale se explică și se exemplifică cu ajutorul unui text, utilizarea metodei gramatică-traducere acordă puțină atenție aspectelor comunicative ale limbii. De aceea, cunoștințele cursanților sunt de ordin teoretic, declarativ, iar scopul învățării se îndreaptă, în primul rând, pe înțelegerea mesajului (îndeosebi, cel scris, întrucât se operează cu texte literare), producerea de mesaje scrise sau orale în limba țintă rămânând într-un plan secundar.

Dacă textul literar are un rol central în cadrul metodei gramatică-traducere, acest fapt se datorează practicii de traducere dintr-o L2 într-o L1 (unde L2 reprezintă limba-țintă, iar L1, limba maternă). Textul literar în limba-țintă era citit și tradus, apoi, folosit pe post de exemplu de scriere corectă/frumoasă (Duff *et alii* 1990). Întrucât înțelegerea textului este mai importantă decât abilitatea de a comunica, cursanții sunt învățați să citească și să scrie, în timp ce se lasă puțin loc practicării ascultării, vorbirii, ori altor aspecte ale limbii în uz (ne referim, spre exemplu, la interacțiunea scrisă sau orală).

Această metodă a început să fie dezbătută și chestionată sub aspectul utilității sale în achiziția unei limbi în perioada anilor 1940-1960. S-a observat că studenții nu puteau comunica efectiv în limba-țintă, iar, ca urmare metoda gramatică-traducere a căzut în dizgrație. Textul literar a început să fie văzut ca fiind mult prea departe de nevoile comunicative ale vorbirii cotidiene și, de asemenea, ca un apanaj al clasei elitiste. Drept rezultat, textele literare au fost excluse din curriculumurile cursurilor de limbi străine. În plus, predarea limbilor a fost abordată dintr-o perspectivă utilitară.

2. Metoda funcțional-noțională (*Notional-Functional Method*)

Metoda funcțional-noțională este o metodă de predare a unei limbi străine ca L2 care se bazează pe sensurile comunicative pe care le pot avea cuvintele sau expresiile și nu acordă importanță structurilor gramaticale ori predării sistematice a gramaticii. A fost introdusă de către D.A. Wilkins în

1972, ca răspuns la nevoia de a găsi metode mai eficiente de predare a limbilor străine. Abordarea funcțional-noțională presupune organizarea limbii în funcție de funcții și noțiuni, nu pe structuri gramaticale, luându-se în considerare dialoguri care imită acte de vorbire cotidiană (spre exemplu, exprimarea opiniilor, oferirea de sfaturi, efectuarea unei cereri etc.) (Wilkins 1976).

Este de înțeles că o astfel de abordare se desparte radical de vechile instrumente de predare și nu mai abordează limba dintr-o perspectivă a culturii înalte. În acest sens, printre avantajele abordării se regăsește predarea limbii în funcție de context, prin materiale autentice (articole de ziar, reclame, videouri). Astfel, metoda se construiește din nevoile imediate ale cursanților, iar comunicarea îndeplinește un anumit scop, în funcție de contextul diferit de comunicare[2].

Cu toate acestea, metoda funcțional-noțională poate prezenta și câteva dezavantaje, întrucât abandonarea unui studiu mai riguros al gramaticii poate duce la o creștere a confuziei în rândul studenților (mai ales, pentru cei care au nevoie de o abordare sistematică și progresivă pentru a favoriza achiziția limbii). Un alt dezavantaj se referă la marginalizarea competențelor scrise. Dacă atenția procesului de predare-învățare este îndreptată înspre a comunica oral într-un mod cât mai eficient, există riscul marginalizării abilităților de producere de text scris (îndeosebi, a celui formal, care presupune mai multă rigoare și o organizare metodică).

De aceea, nu întâmplător, textul literar nu își găsește locul în cadrul metodei funcțional-noționale. Se cunoaște că în secolul al XX-lea, odată cu abordările structuraliste, literatura și-a pierdut rolul central pe care îl avea în cadrul cursului de limbă. Mai mult decât atât, literatura a fost discreditată, întrucât reprezenta un instrument al vechii tradiții.

În ceea ce s-ar numi metoda funcțional-noțională, literatura a fost ignorată, pentru că ceea ce interesează aici nu mai este textul, în virtutea lui de suport utilizat pentru a transmite un bagaj cultural, laolaltă cu o descriere a limbii, ci s-a mizat pe comunicarea și folosirea textelor autentice, așa cum am precizat anterior. În acest caz, literatura nu a fost privită ca putând avea o funcție comunicativă și, cu siguranță, nu a fost luată în considerare în virtutea ei de text autentic. Din contră, textul literar era perceput ca un element de care cursurile de limbă se pot lipsi, la polul opus al autenticității, fără un impact vizibil asupra achiziției limbilor. Totuși, s-ar putea chestiona eficiența acestei abordări, dacă e să ne referim la faptul că studentul folosește noul lexic

[2] „According to the founders of this approach, knowing a word should guarantee the use of this item in a meaningful social context. Learning foreign language words without setting up any association with its use, is an unsuccessful way of learning vocabulary. The goal of this approach is to make the learners become communicatively competent" chromeextension: //bdfcnmeidppjeaggnmidamkiddifkdib/viewer.html?file=file:///C:/Users/ioana/Downloads/WEEK%207.pdf, accesat la 5 iunie 2024.

achiziționat doar în contexte controlate, vădit create pentru a exersa anumite funcții comunicative. De cealaltă parte, chiar dacă textul literar necesită o anume autonomie a studentului pentru a putea desprinde sensuri și noțiuni noi (de multe ori, sensuri secundare, metaforice), literatura permite o mai mare „navigare” în interiorul limbii, datorită situațiilor diverse pe care dialogurile din textele literare le creează.

3. Metoda comunicativă (Communicative Language Method)

Chiar dacă textul literar nu a mai fost utilizat drept un material autentic sau văzut ca un bun suport pentru cursurile de limbi străine pentru câteva decenii, începând cu anii 1970, literatura a revenit, într-o oarecare măsură, fiind folosită în cadrul cursurilor de limbi străine, însă sub un alt aspect decât cel prevăzut de metoda gramatică-traducere.

Abordările comunicative văd în literatură un mijloc ideal de dezvoltare a competenței comunicative. La fel ca în cazul metodei gramatică-traducere, unde textul literar ocupa un loc central în achiziția limbilor, și în cazul metodei comunicative se observă o valorificare a potențialului textului literar, însă, de data aceasta, dintr-o perspectivă opusă primei metode discutate în cadrul acestei lucrări. Abordările comunicative urmăresc să dezvolte competențele comunicative ale cursanților, astfel că rolul materialelor didactice autentice (cele care nu au fost create cu scopul de a servi în cadrul cursurilor de limbă) a fost accentuat în mod deosebit. În urma reflecțiilor asupra autenticității materialelor, în anii 1970, dar, îndeosebi, în anii 1980, rolul literaturii a fost reconsiderat. Literatura este acum înzestrată cu abilitatea de a contabiliza situații de comunicare reale, autentice, textul literar fiind nu un text artificial, ci unul autentic. În special, a fost apreciat pentru potențialul pe care-l deține cu privire la achiziția lexicală și pentru dezvoltarea abilităților de citire și scriere, dar și de gândire critică. Brumfit și Carter (Brumfit, Carter 1986) resping existența unui limbaj literar specific, abscons, confuz sau abstract și susțin că limbajul din astfel de texte este un limbaj comun, cotidian, care are particularitatea de a avea multe trăsături lingvistice (metafore, lexic poetic sau modele sintactice mai puțin utilizate). Așadar, trăsăturile lingvistice nu sunt specifice zonei literare, din simplul motiv că aceste structuri se folosesc și în uzajul cotidian (proverbele sau sloganurile publicitare, de pildă). Singura diferență ar fi de ordinul frecvenței, fiindcă, în textul literar, ele sunt utilizate în mod frecvent, literatura construindu-se din astfel de situații de limbaj.

În ultimele decenii, din anii 1980 până în prezent, s-au făcut distincții clare între ceea ce reprezintă studiul literaturii ca disciplină singulară[3] și folosirea literaturii drept instrument pentru predarea limbii. Trebuie remarcat că studiile academice asupra folosirii textului literar cu scopul de a preda o

[3] Unde analiza textului literar în sine este obiectul, scopul cursurilor.

limbă ca limba a doua (L2) sunt încă într-o fază incipientă, teritoriul fiind încă unul neexplorat de către profesorii de limbi străine. Totuși, am observat că unele domenii de cercetare sunt mai vizibile decât altele. De pildă, ne referim la interacțiunea cititorului cu textul literar sau la răspunsurile pe care textul literar le provoacă în cititor; apoi, ne raportăm și la metodele integrative de predare a literaturii dimpreună cu limba, la utilizarea textelor multimodale sau la contribuția literaturii la conștientizarea dimensiunii interculturale a unei limbi.

4. Modelul cultural

Specialiștii din domeniul achiziției limbilor au încercat să găsească metodele și tehnicile cele mai potrivite atunci când vine vorba de integrarea literaturii în cadrul cursului de limbă. În lucrarea noastră, vom lua în considerare contribuțiile lui A.R. Carter și N.M Long cu privire la cele trei modele teoretice din care poate fi privită predarea literaturii (Carter, Long 1991). Prima categorie propusă de către cei doi este modelul cultural. Încercând o definire a acestei categorii, putem spune că modelul cultural reprezintă abordarea tradițională în ceea ce privește studiul literaturii. Un astfel de model le cere studenților să exploreze și să interpreteze contextul politic, social, istorico-literar al unui anumit text. Prin aceasta, cursanții devin deschiși la a înțelege și investiga anumite mentalități, ideologii, tradiții, curente și manifestări artistice ce fac parte din patrimoniul culturii pe care o explorează. Prin urmare, modelul cultural privește textul literar ca pe un produs sau, în alte cuvinte, ca pe un artefact cultural, fiind o sursă de informație despre cultura-țintă. Modelul cultural reprezintă o metodă aplicată în universități de a preda literatura în cadrul cursului de limbă.

În prezent, acest model este, în general, respins de profesorii de limbi datorită faptului că tinde să fie centrat pe profesor, pe implicarea acestuia în transmiterea unor informații care țin de o cultură înaltă și nu favorizează achiziția limbilor (Savvidou, 2004). Totodată, modelul cultural presupune că nu există exerciții specifice de practicare a limbii în uz, formulate pe baza unui text, întrucât textul este doar o sursă de informare, nu un posibil instrument de susținere a procesului de achiziție a limbii-țintă. Citirea textului este o activitate de extragere a informației culturale.

Carter (1991) consideră că abordarea care se bazează pe transmiterea de informații este un mod de a preda cunoștințe despre literatură, iar Lazar (1991) susține că atenția acordată conținutului unui text îi supune pe studenți la un proces de decodare, deoarece ei examinează istoria și caracteristicile mișcărilor literare, contextul cultural, social, politic și istoric al unui text (de pildă, cu titlu de exemplu, studenții răspund la întrebări de tipul: *„De ce autorul X apare în contextul mișcării literare Y, și nu în al mișcării Z?”*). Bineînțeles, modelul cultural presupune un aport ridicat din partea profesorului, pentru că el este cel care *livrează inputul*. Ca activități propuse, remarcăm lectura textului literar – realizată de către profesor, în timp ce studenții rămân un element pasiv

al lecției –, precizările, explicațiile, exemplificările sau lectura unor pasaje critice care vin să „decodeze” ceea ce, pentru studenți, a rămas o informație necunoscută, necognoscibilă.

5. Modelul lingvistic

Cel mai des utilizat model în predarea literaturii este ceea ce Carter și Long (Carter, Long 1991) numesc drept „abordarea bazată pe limbă”. O astfel de abordare le permite cursanților să acceseze un text într-o manieră sistematică, pentru a exersa anumite caracteristici lingvistice specifice. În acest mod, activitățile propuse de către profesori în cadrul cursului au ca scop deconstruirea textelor literare, pentru a servi unor obiective lingvistice specifice. Astfel, modelul lingvistic caută o altfel de legătură între literatură și limbă. Studenții își pot îmbunătăți nivelul de limbă, folosindu-se de textul literar ca resursă didactică.

Însă, cu toate că textul literar este folosit într-o altă manieră decât presupunea modelul cultural, și în abordările modelului lingvistic primează autoritatea profesorului, căci el este cel care creează și, mai apoi, orchestrează activitățile didactice. În acest fel, modelul lingvistic este utilizat pentru practicarea limbii, dar dintr-o perspectivă mecanică sau utilitară. „Abordarea bazată pe limbaj îi ajută pe studenți să își concentreze atenția asupra modului în care este utilizat limbajul” (Carter 1991). De pildă, studentul va fi invitat să facă lectura unei poezii nu pentru a extrage conținutul cultural sau semnificațiile simbolice ale textului, ci pentru a-și exersa pronunția în limba-țintă. Ceea ce putem observa aici este faptul că textele literare sunt mai degrabă un instrument pentru practicarea limbii, decât un mijloc de colectare a unor informații (Lazar, 1991). Modelul lingvistic permite cursanților să acceseze un text într-un mod sistematic și metodic, pentru a exemplifica trăsături lingvistice; de exemplu, limbajul figurativ sau non-figurativ, vorbirea directă/indirectă etc.

Chiar dacă modelul lingvistic se bazează pe ghidarea lecției de către profesor, crește și atenția acordată cursantului, întrucât acesta poate observa direct cum funcționează limba, cum se poate folosi aceasta în diverse contexte de comunicare. Ca activități propuse, remarcăm exercițiile de predicție, exercițiile de rearanjare a frazelor, rezumarea unui text, scrierea creativă sau jocul de rol. Totuși, Carter și McRae (1997) descriu acest model ca fiind o abordare reductivă asupra literaturii, deoarece activitățile propuse deviază de la scopurile textului literar, exercițiile putând fi create având ca text-suport orice tip de text, nu doar cel literar.

6. Modelul dezvoltării personale

Modelul dezvoltării personale a apărut ca un soi de reconciliere între modelul cultural și cel lingvistic, concentrându-se pe utilizarea specială a limbii într-un text, precum și pe plasarea acestuia într-un context cultural

specific. Cursanții sunt încurajați să își exprime opiniile, sentimentele sau părerile, dar și să facă conexiuni între propriile experiențe personale și culturale și cele exprimate în texte. În acest mod, ceea ce contează în abordarea dezvoltării personale este interacțiunea directă a celui care citește un text cu textul propriu-zis. Unii cercetători, precum Cadorath și Harris, de pildă, susțin chiar limitarea funcției textului la simplul rol de a crea spațiul necesar pentru ca un cititor să își poată actualiza experiența personală. „Textul în sine nu are propriul sens, propria semnificație, el doar oferă cititorului direcția potrivită pentru a-și construi o semnificație din propria experiență" (Cadorath, Harris 1998: 188).

Modelul dezvoltării personale îi ajută pe cursanți atât să își dezvolte cunoștințele despre limbă, cât și să formuleze idei în limba-țintă, prin intermediul diferitelor tematici și subiecte. Cu alte cuvinte, cursanții nu pot înțelege ideile cuprinse într-un anumit text, dacă nu au cunoștințe de limbă, așa că modelul dezvoltării personale încearcă să găsească mijlocul adecvat de transmitere a informației prin limbaj.

De asemenea, modelul dezvoltării personale creează oportunități pentru studenți de a adresa întrebări și a răspunde la subiectele de discuție prin apelul la experiența personală de viață. Ceea ce se poate observa este că scopul nu este acela de a face cursantul fluent într-o limbă străină, ci de a-l provoca să creeze o punte între propriile experiențe și cele descrise și cuprinse de textul literar, astfel încât să aibă o perspectivă mai bogată și mai diversă asupra realităților cotidiene. Nu întâmplător, modelul dezvoltării personale creează spațiul necesar ca studentul să fie în centrul activității de predare-învățare, și nu profesorul, prin implicarea personală și afectivă. Totodată, modelul descris mai sus se construiește pe baza valorificării textului literar ca pe o resursă didactică sau instrument în achiziția limbilor, și nu pe studiul propriu-zis al literaturii.

În rezumat, ceea ce Carter și Long (Carter, Long 1991) spun despre modelul dezvoltării personale este că acesta motivează și animă cursanții în cadrul cursului de limbă, dar și că studenții pot să răspundă atât din punct de vedere lingvistic, cât și din punct de vedere emoțional la un text. Procesul de lectură devine o experiență interactivă, individuală și colectivă, în același timp.

7. Argumente pentru un model integrativ

Dacă rolurile pe care le îndeplinește literatura în metodele și modelele de predare a unei limbi străine se modifică suficient de radical de la o perspectivă la alta, de-a lungul timpului, în lucrarea noastră pledăm pentru integrarea limbii și a literaturii. Argumentele pe care ne bazăm sunt cele pe care le formulează și Duff și Maley (1990), care delimitează argumentul lingvistic, cel metodologic și argumentul motivațional. Din punct de vedere lingvistic, prin textul literar, cursantul este expus la o paletă largă de texte autentice, care îl supun la o explorare a varietății limbajelor (formale, informale, metaforice,

sensuri subsidiare, jargoane, limbaje specializate etc.), dar și la dificultățile care există într-o limbă (decodarea mesajului având loc prin contextualizare). Din punct de vedere metodologic, discursul literar familiarizează studentul cu procesele de lectură. Aici, ne referim la schemele de lectură pe care un individ ar trebui să fie capabil să le relaționeze în urma experienței de lectură sau la strategiile de lectură intensivă și extensivă. De asemenea, din punct de vedere motivațional, textele literare slujesc plăcerii lecturii, prin apropierea experiențelor de lectură cu experiențele personale ale celui implicat în proces (Savvidou 2004).

Modelul integrativ implică analiza unui text pe mai multe niveluri – lexical, structural, la nivelul registrelor de limbă – pentru că ceea ce contează nu este doar ce spune un text, ci și modul cum este spus. „[…] pentru a afla nu numai ce înseamnă un text, ci și cum a ajuns să însemne ceea ce înseamnă" (Short 1996).

Ulterior, în 1999, O'Brien sugerează că descrierea lingvistică a unui text trebuie să fie acompaniată de interpretarea în sine a textului, o abordare diferită de cea stilistică a lui Short (O'Brien 1999). Cu siguranță, perspectiva stilistică presupune o mai mare rigoare și tehnicitate, însă O'Brien privește textul dincolo de particularitățile sale lingvistice, considerând că, printr-o selecție adecvată a textelor literare, se pot găsi materiale adaptate pentru fiecare nivel de limbă și pentru fiecare scop didactic. Astfel, modelul construit de O'Brien se constituie din șase etape. Prima etapă este cea a pregătirii de lectură și a anticipării conținutului, prin inferențe literare sau din viața cotidiană. A doua etapă reprezintă pasul în care atenția se îndreaptă spre conținuturi specifice din textul citit, fiind urmată de etapa a treia, cea în care studentul își expune prima reacție personală cu privire la text. Urmează etapa de lectură intensivă, în urma căruia se decelează primele sensuri ale textului, iar, mai apoi, textul este analizat în ansamblu – prin integrarea semnificațiilor textului cu analiza stilistică. Ultimul pas presupune o interpretare personală a textului, care apropie experiența literară de experiența de viață a celui care face lectura (a se vedea modelul dezvoltării personale) (O'Brien *apud* Savvidou 2004). Cu toate acestea, chiar dacă pledăm pentru un model integrativ de predare a limbii și a literaturii, nu putem să nu avem în vedere că orice model este perfectibil și că nu poate fi aplicat în aceeași proporție în toate situațiile.

8. Dificultăți ale predării L2 prin intermediul textului literar

Două dintre cele mai dificile probleme pe care le putem întâmpina atunci când predăm o limbă străină cu ajutorul textului literar ca suport didactic sunt nesiguranța în a califica un text ca fiind potrivit pentru scopurile pe care dorim să le îndeplinim și, totodată, a stabili care este scopul pentru care folosim textul literar în clasă (pentru înlesnirea achiziției propriu-zisă a limbii sau și pentru cunoștințele literare, culturale sau de altă natură, pe care exploatarea textului literar ni le poate oferi).

Mai mult decât atât, cercetători ca J. Bobkina, E. Dominguez sau G. Hall au remarcat faptul că există o sumă de dificultăți cu care profesorii de limbi străine s-ar putea să fie nevoiți să opereze. În primul rând, complexitatea lingvistică conținută în textele literare ar putea să îngreuneze procesul de selecție al textelor adecvate. Operele literare prezintă, de multe ori, o sintaxă care e dificil de descifrat de către cursanții care studiază o limbă străină, chiar și la nivelurile intermediare și avansate în limbă. De asemenea, lexicul și structurile gramaticale sunt utilizate în moduri creative, metaforice sau în construcții incorecte din punctul de vedere al regulilor academice, fapt ce face și mai dificilă descifrarea mesajelor. Există riscul ca aceste formulări ale unei limbi „non-standard" să-i determine pe studenți să abandoneze încercarea de a decoda limba, ori de a-i lăsa confuzi cu privire la limba corectă.

Mai apoi, referințele culturale obscure sau puțin cunoscute și de către un vorbitor nativ al limbii în care este scris textul pot îngreuna înțelegerea. Totuși, dacă profesorul întrerupe lecția de prea multe ori, încercând să transparentizeze referința culturală, experiența de lucru cu textul literar poate deveni artificială și centrată doar pe profesor, nu și pe cursant. De aceea, ajungem la o altă dificultate, aceea a selecției textelor adecvate grupului-țintă cu care se lucrează. Chiar dacă referințele sunt din categoria canonului literar sau, din contră, din zona unor texte doar parțial cunoscute, profesorii trebuie să decidă care sunt textele potrivite pentru studenții lor, iar criteriile de selecție includ dificultatea lingvistică a textelor, lungimea lor, vârsta cursanților, precum și interesele de studiu sau de viață ale acestora. Cu toate acestea, în ciuda eforturilor de selecție a textelor adecvate, unii cursanți vor considera materialul cu care lucrează „anost sau monoton" (Tsang *et alii* 2020). De asemenea, s-a observat o preferință pentru alegerea unor genuri literare și marginalizarea altora; de exemplu, poezia reprezintă cel mai la îndemână caz de gen literar repudiat de către cursanți. „De asemenea, cursanții pot avea concepții greșite în ceea ce privește genurile specifice, cum ar fi poezia, ceea ce îi determină să le respingă. Deși unele studii sugerează că studenții apreciază că literatura ajută la învățarea limbilor străine, aceștia consideră, de asemenea, că temele de discuție nu au legătură cu interesele lor. Acest lucru poate avea un impact negativ asupra motivației lor"[4].

Un aspect important de care trebuie să se țină cont în alegerea textelor este și lungimea acestora. Multe dintre textele literare, comparativ cu alte materiale autentice, nonliterare, nu sunt de o lungime potrivită pentru studierea acestora în clasă, fapt care conduce la necesitatea selectării unor pasaje care să răspundă la toate obiectivele lecției și la nevoile studenților. Poate deveni o sarcină anevoioasă pentru un profesor aceea de a selecta cele mai reprezentative

[4] https://languaged.thinkific.com/courses/take/teaching-literature-in-the-language-class room/presentations/23348545-part-4-literature-in-the-foreign-language-classroom-problems -and-opportunities, accesat la 7 iunie 2024.

pasaje dintr-o operă literară de dimensiuni medii și marii, rămânând nesiguranța că s-au îndeplinit adevăratele obiective ale cursului.

Putem spune că, în ceea ce privește studiile despre folosirea adecvată a literaturii în cadrul cursurilor de L2, există, în continuare, informații limitate (Bloemert et al, 2016). Din nefericire, încă primează un mod de abordare centrat pe profesor, care este un facilitator al înțelegerii, mai degrabă, a particularităților textului literar în sine, și nu un mediator al construcției comunicării *despre mesajele produse* de text. În acest caz, se revine la metodele tradiționale de învățare, iar experiența de lectură pe care o poate crea textul rămâne un scop subsidiar al cursului. „Confruntați cu sarcina de a include literatura în cursurile lor, este posibil ca mulți profesori să nu fie familiarizați cu abordările și procedurile de predare centrate pe cursant și să recurgă la tehnici centrate pe profesor (de exemplu, bazându-se exclusiv pe analiza stilistică)”[5].

9. Beneficii ale predării literaturii în cadrul cursului de limbă străină

Având în vedere metodele și modelele analizate anterior în lucrarea noastră, ne poziționăm în perspectiva modelului integrativ, care vede în textul literar o resursă pentru transmiterea atât a dimensiunii culturale a unei limbi ori a particularităților lingvistice specifice unei L2, cât și a dezvoltării multiculturale a individului, prin inferențele și conexiunile pe care textul literar le poate avea cu orice experiență personală.

Dacă e să ne referim la numeroasele beneficii pe care le are predarea literaturii în cadrul cursurilor de limbă străină, ne putem opri, în primul rând, asupra îmbunătățirii competențelor lingvistice. Unul dintre atuurile textului literar îl reprezintă prezența unor structuri lingvistice mai puțin utilizate în limbajul cotidian ori expunerea la un lexic variat și bogat, de multe ori, regional sau argotic. Printre singurele posibilități prin care cursanții pot ajunge să se întâlnească cu astfel de structuri se numără textele literare (trebuie să remarcăm și că varierea genului literar crește probabilitatea ca structurile lexicale/gramaticale întâlnite să fie o noutate pentru cursanți). Mai apoi, achiziția unui lexic divers reprezintă un factor pentru creșterea calității producțiilor scrise/orale ale studenților.

„Dintr-un punct de vedere pozitiv, literatura oferă contextul în care elementele lexicale sau sintactice individuale dobândesc importanță. Citind un text concentrat și contextualizat, cursanții se familiarizează cu multe trăsături ale limbii scrise - formarea și funcția propozițiilor, varietatea structurilor posibile, diferitele moduri de conectare a ideilor - care le extind și le îmbogățesc propriile abilități de scriere” (Collie, Slater 2011: 5).

În ciuda acestor avantaje, s-au adus contraargumente privind autenticitatea textelor literare, fără a se avea în vedere rolul major al profesorului în selecția

[5] *Idem*, accesat la 7 iunie 2024.

materialelor de lucru. Așa cum vom demonstra pe parcursul lucrării noastre, autenticitatea textelor literare ar trebui să fie un ultim contraargument pe listă, întrucât este necesar să existe o analiză de nevoi, iar în funcție de nevoile grupului-țintă, se pot găsi materiale-suport din texte literare care să îndeplinească fiecare scop didactic.

În fapt, unul dintre studiile realizate asupra relației dintre literatură și limbă este *Literature discussions in adult L2 learning,* unde, într-o cercetare realizată la o universitate americană, s-a remarcat faptul că expunerea studenților la textul literar a condus la o jonglare între comprehensiunea literală, conexiunile personale cu textul și propunerea unor teme de ordin intercultural ca subiecte de discuție în clasă, studenții operând cu aceste categorii în mod simultan și spontan (Kim 2004). „Ea ilustrează modul în care literatura a oferit oportunități pentru producții orale extinse și a condus la o mare interacțiune, caracterizată prin receptivitate, angajament emoțional și autenticitate" (Paran 2006: 22).

Dintr-un alt punct de vedere, textul literar are avantajul de a fi un element care ajută la înțelegerea unui spațiu cultural, așa încât el se utilizează pentru a completa alte materiale folosite pentru a spori cunoștințele cursantului asupra țării a cărei limbă este învățată. Chiar dacă textul literar rămâne un text ficțional, pentru o categorie de cursanți, acesta reprezintă singurul mijloc de înțelegere a spațiului cultural a cărei limbă o învață – dacă e să avem în vedere cursurile care au loc în țara natală a cursanților, unde expunerea la limba-țintă va fi minimă sau chiar inexistentă.

Un studiu interesant asupra acestui fenomen a fost realizat de către Awal Mohammed Alhassan și Ahmed Bawa Kuyini (Alhassan, Kuyini 2013) cu privire la predarea unor conținuturi culturale imigranților din Norvegia, cu scopul de a le îmbunătăți achiziția limbii. Un prim argument pe care îl aduc cei doi cercetători este acela că o limbă nu funcționează fără să existe un angrenaj cultural solid. Pe urmele lor, vom spune că o limbă nu va fi niciodată doar un ansamblu de structuri gramaticale și lexicale care funcționează de la sine, ci, întotdeauna, prin limbă se exprimă un conținut cultural, se face referire la un context anume (de ordin politic, social, cultural, religios, istoric etc.). Or, cu toate că materialele folosite la cursurile care urmează paradigma comunicativă au încorporat multe mostre de limbaj autentic – de pildă, reclame, orare, ghiduri de călătorie, articole de ziar sau revistă – , ele nu reușesc să transmită, așa cum o face textul literar, o realitate culturală în continuă schimbare, deschisă și în permanentă legătură cu indivizii conținuți de acel spațiu („[...] dobândirea unei înțelegeri a limbajului ca fiind deschis, dinamic, energic, în continuă evoluție și personal dezvăluie studentului complexitatea bogată a comunicării") (Alhassan, Kuyini 2013: 17). De aceea, literatura *este* un text autentic, întrucât comunicarea cu sens va fi mereu una dialogică, implicând o

relație între cel puțin două elemente (așa cum un discurs devine redundant atunci când nu există un receptor pentru el).

Astfel, ajungem la un alt argument pe care-l punctează Alhassan și Kuyini, acela al *învățării unei culturi*, o învățare care nu poate să aibă loc dacă uităm că o limbă și, implicit, o cultură își are proprii ei nativi, iar relaționarea cu vorbitorii nativi (cei care transmit o cultură) înseamnă intrarea în relație cu alteritatea, cu descoperirea acesteia, dar și a propriei culturi prin oglindire dialogică. Ceea ce paradigma comunicativă uită de foarte multe ori este că textul literar are forța de a reduce distanțele, de a fi o „unealtă", un instrument util de respingere a opiniilor etnocentrice pe care oamenii le îmbrățișează – paradoxal, tocmai în secolul comunicării și al aparenței de apropiere față de alteritate. Textul literar nu modelează gândirea după un tipar prestabilit, ci lasă deschis spațiul dialogului, esențial pentru a putea trăi într-o lume globalizată, unde toleranța la diferențele religioase, culturale și sub-culturale se bazează pe înțelegerea altora și a propriei culturi.

„Acest obiectiv stă la baza focusului contemporan pus pe abordarea „interculturală" a predării conținutului cultural în învățarea limbilor străine. În legătură cu aceasta, Liddicoat (2005) a sugerat că perspectiva „interculturală" conduce la implicarea transformațională a cursantului în actul de învățare pentru a-i decentra de la propriile lor presupuneri bazate pe cultură și pentru a dezvolta o identitate interculturală ca rezultat al relaționării cu o cultură adițională" (Alhassan, Kuyini 2013:17).

Cu alte cuvinte, cu toate că textul literar nu poate fi raportat la o sferă lexicală specifică în cadrul cursurilor de limbă (ne referim la tendința de a juxtapune un conținut gramatical peste unul lexical), la fel de bine cum poate fi raportată o reclamă la un sejur oferit de o agenție de călătorie sau un articol despre mijloacele tehnologice moderne, literatura poate să încorporeze tot atâtea structuri lingvistice și, cu siguranță, informații culturale mai bogate și mai variate despre spațiul cultural și lingvistic țintă.

În final, există și beneficii din punctul de vedere al motivației cursanților. A învăța o limbă străină înseamnă a învăța un sistem de reguli ale limbii, dar și un sistem socio-semantic. Textul literar poate îmbunătăți procesul de învățare, mutând atenția de la un proces analitic, gradual, înspre unul imaginativ. Totodată, cursanții pot construi conexiuni emoționale cu temele din operele literare, mesajele din textele literare putând fi comparate cu propriile lor experiențe de viață, declanșând un răspuns emoțional. În acest fel, limba devine „transparentă", pentru că limba pe care o învață cursantul nu mai este doar o limbă mecanică, exterioară individului, ci devine una „vie", care are o semnificație aparte pentru fiecare student în parte. Mai mult decât atât, dacă textele sunt convergente cu interesele particulare ale cursanților, motivația studenților de a învăța limba-țintă va crește, conducând și la o mai bună autonomie în limbă (cu cât motivația

este mai ridicată), iar autonomia într-o limbă străină reprezintă scopul înspre care se pleacă în procesul de achiziție a unei L2.

„Angajarea imaginativă în literatură le permite cursanților să își mute atenția dincolo de aspectele mai mecanice ale sistemului limbii. Atunci când un roman, o piesă de teatru sau o povestire sunt explorate pe parcursul unei perioade de timp, rezultatul este că cititorul începe să „locuiască" în text [...]. Cititorul este nerăbdător să afle ce se întâmplă pe măsură ce evenimentele se desfășoară; el sau ea se simte aproape de anumite personaje și le împărtășește reacțiile emoționale. [...] Credem că acest lucru se poate întâmpla și poate avea efecte benefice asupra întregului proces de învățare a limbilor străine, atâta timp cât cititorul este bine motivat și atâta timp cât experiența de relaționare cu literatura este suficient de interesantă, variată și non-directivă pentru ca cititorul să simtă că intră în posesia unui teritoriu necunoscut anterior" (Collie, Slater 2011: 5-6).

10. Mostră de suport didactic – explicații, argumente, sugestii – un *work in progress*

Având în vedere că am analizat situația manualelor și a materialelor auxiliare care integrează textul literar în prezentarea culturii românești unui public străin, am ajuns la concluzia că nu există, în acest moment, un suport de curs care să trateze adecvat integrarea textului literar în cadrul cursului de limbă română ca limbă străină. Astfel, ceea ce ne-am propus a fost să creăm o mostră pentru un suport de curs în care textul literar este instrumentul de la care se pleacă în crearea tuturor exercițiilor. Mai trebuie spus și că suportul nostru didactic urmărește paradigma comunicativă, fiindcă am construit itemi care să verifice toate activitățile comunicative prezente în *CECR*, atât cele deja bine-cunoscute (receptare orală și scrisă și producere orală și scrisă), cât și cele mai „noi", valorificate odată cu apariția Companion Volume (2018) – interacțiune orală și scrisă și mediere.

Suportul nostru de curs a fost construit având în minte drept grup-țintă cursanții adulți, mai exact, ne-am gândit la studenții anului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini, care au ajuns la un nivel intermediar-independent în limba română – mai precis, la nivelul B2. Întrucât am observat că profesorii de română ca limbă străină (RLS) întâmpină dificultăți în găsirea unor materiale de lucru autentice, dar, totuși, adaptate pentru nivelul B2, am considerat că textul literar este capabil să furnizeze un sprijin în acest sens, datorită faptului că textul literar poate îngloba teme și subiecte din situații de viață foarte diverse și distincte unele de altele sau care să valorifice domenii de activitate multiple. Evident, sarcina noastră nu este una foarte facilă, dacă este să ne raportăm la un public care nu are exercițiul citirii și înțelegerii unui text literar (la care se adaugă și dificultatea unui text într-o L2, deci într-o limbă pe care cursantul nu o stăpânește la modul ideal). Totuși, am ales să

redactăm modelul de fișă de lucru luând în considerare un cursant care are, ca background cultural și educațional, cunoștințe generale despre lume și care are o experiență literară medie sau suficientă pentru a urmări un text de nivel intermediar-avansat într-o limbă străină. De asemenea, dat fiind faptul că scenariul pe care îl construim se adresează studenților aflați la un nivel intermediar și satisfăcător în achiziția limbii române, luăm în considerare și că aceștia pot face, în mod autonom, inferențe din alte limbi sau culturi (ne referim aici, în primul rând, la limba și cultura maternă).

Pentru alcătuirea suportului de curs am utilizat, drept instrument de lucru, un fragment din volumul *Cartea orașelor*[6], un volum colectiv care cuprinde texte ficționale despre câteva dintre orașele României. Volumul este coordonat de către Andreea Răsuceanu, o importantă prozatoare contemporană, teoreticiană a literaturii și cercetătoare în domeniul filologiei. Am ales, în virtutea faptului că ne-am gândit la studenții străini din anul pregătitor de la Universitatea Babeș-Bolyai, un fragment din textul Florinei Ilis, *Piața Muzeului*, despre orașul Cluj și locuitorii săi. De aceea, pentru scenariul nostru didactic (a se vedea anexa), titlul propus este *Orașe și oameni*. Însuși textul Florinei Ilis urmărește să arate cum se desfășoară viața cotidiană a locuitorilor Clujului, așa că am considerat că un fragment ales din acest text este în acord cu tipurile de texte pe care le putem întâlni la nivelul B2[7] (din sfera lexicală a vieții cotidiene). Un lucru pe care este necesar să îl precizăm este că fragmentul de text literar ales și folosit drept suport pentru activitățile didactice nu a fost modificat și adaptat în niciun mod, întrucât credem că, în funcție de scopul didactic pe care îl vizăm, se pot găsi materiale autentice care nu mai necesită o intervenție de prelucrare. De altfel, în special la nivelurile intermediare și avansate, este de dorit ca intervenția exterioară, a profesorului, în prelucrarea materialelor, să fie una cât mai redusă.

În ceea ce privește etapa de prelectură, am avut în vedere construcția a două exerciții care funcționează pe principiul predicțiilor și al intuiției cursanților[8]. Astfel, înainte să citească fragmentul de text, studenții trebuie să facă predicții despre spațiul, timpul sau personajele prezente în text, pe baza unei imagini care reproduce locul descris de către autoare. Mai apoi, am construit un exercițiu de predicție lexicală. Pe baza unor cuvinte și expresii mai dificile, studenții sunt invitați să ghicească acțiunea principală a textului.

---

[6] *Cartea orașelor*, Andreea Răsuceanu (coord.), București, ed. Humanitas, 2022.

[7] Conform *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, Presa Universitară Clujeană, 2023.

[8] Multe dintre ideile pe care le-am valorificat în crearea acestui scenariu didactic sunt exemple de activități practice prezentate de către Joanne Collie și Stephen Slater, în volumul *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities,* Cambridge University Press, 2011.

Începând cu cel de-al treilea exercițiu, studenții trebuie să citească textul propriu-zis, astfel că ne aflăm în etapa de lectură. Rebusul pe care l-am propus aici verifică înțelegerea *in micro* a fragmentului, la nivel lexical. Cuvintele cuprinse în rebus sunt atât verbe la diferite timpuri verbale (ne-am concentrat asupra timpurilor verbale de nivel B1-B2; de pildă, gerunziu, mai mult ca perfect)[9], cât și substantive cu un grad complex de înțelegere. Mai apoi, aceste elemente lexicale sunt exersate prin contexte de comunicare diferite (fiecare student poate să își creeze propriile exemple). Trecând de la înțelegerea minimală a textului, cât și de la nivelul lexical, am ajuns la înțelegerea de profunzime a textului. Am formulat un chestionar, în care cursanții sunt invitați să își aducă propriile argumente cu privire la situații-cheie din fragmentul din *Piața Muzeului*. Întrebările din acest chestionar-dezbatere au rolul de a ajuta atât la înțelegerea globală a textului, cât și la formularea unor meditații în prelungirea sensului global. Mai mult decât atât, ele ating problema înțelegerii alterității, având în minte întotdeauna perspectiva interculturală (sau, în alte cuvinte, cum putem exersa o privire înspre exteriorul propriei noastre culturi și poziții sociale).

A cincea și a șasea activitate urmăresc exersarea competenței de producere scrisă. Primul text pe care cursanții îl redactează este un tip de scriere creativă, bazat pe o hartă parțială a Clujului[10]. Pornind de la subiectul textului Florinei Ilis, studenții pot să își imagineze o continuare a poveștii create de către autoare. Activitatea provoacă pe cei implicați la un soi de imaginare a unei posibile geografii literare (prin explorarea unui spațiu familiar, Clujul). În fond, această activitate are și rolul de a-i face pe cursanți conștienți de locul în care au reședința temporară și de a-i provoca la o investigare a mediului cultural care îi înconjoară. Apoi, cel de-al doilea text este un articol pentru un fictional ziar străin, în care studenții trebuie să remarce stilurile diferite de viață, ritualurile sau tabieturile zilnice ale oamenilor din Cluj. Ne-am gândit că o atare activitate va ajuta, de asemenea, la conștientizarea faptului că indivizii au perspective de viață diferite, în funcție de mediul în care trăiesc. Or, prezentarea unei alte perspective de viață pentru un public care nu cunoaște mediul românesc înseamnă, în fapt, mediere. Studenții care ajung la nivelul B2 în limba română trebuie să fie capabili să medieze nu doar aspecte care țin de sfera lingvistică, ci, în egală măsură, ei trebuie să fie capabili să medieze elemente care țin de cultura spațiului și a oamenilor care trăiesc în acel loc.

La exercițiul al șaptelea, am conceput un exercițiu de ascultare care să exerseze și competența de mediere și interacțiunea scrisă. Studenții iau notițe în urma audierii unui interviu cu Andreea Răsuceanu, coordonatoarea volumului colectiv despre orașele României, în care aceasta explică care a fost demersul

---

[9] Conform claselor gramaticale și a elementelor lexicale cuprinse în *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, Presa Universitară Clujeană, 2023.

[10] Am utilizat *Google Hărți*.

principal al volumului și motivația alcătuirii acestuia. Exercițiul medierii survine atunci când studenții trebuie să explice conținutul înregistrării pentru un cursant străin – asemenea lor –, dar care nu are cunoștințele de limbă necesare audierii interviului (descriptorii corespunzători pentru mediere din *Companion Volume*: *procesarea unui text audiat* și *luarea de notițe*). În acest mod, ei își pot face o autoevaluare (cât au înțeles din subiectul discutat) și pot să își exerseze capacitatea de a rezuma și esențializa un altfel de tip de text, cel audiat (specializat, formal, într-o limbă standard).

Ulterior, al optulea și al nouălea exercițiu au în vedere producerea orală. Bazându-ne pe experiențele culturale și educaționale diverse ale studenților, am constituit o activitate în care rolul principal este cel al conștientizării dimensiunii interculturale. Prin faptul că studenții trebuie să își imagineze că aparțin unor alte spații culturale decât cele de origine, putem valorifica abilitatea de a empatiza cu perspective de viață diferite. Nu am luat în considerare cât de precise – din punct de vedere cultural – sunt asemenea poziționări, ci dezvoltarea inteligenței emoționale[11]. Asemenea exercițiului anterior, și cel de-al nouălea exercițiu face parte din etapa de postlectură, activitatea fiind un concurs de valorificare a cunoștințelor culturale. De asemenea, urmărim, din nou, dezvoltarea inteligenței emoționale, prin recursul la descrierea unui spațiu cu semnificație afectivă. Totodată, nu am dorit să limităm alegerile care se pot face, așa că aceștia se pot referi și la un oraș literar (deci fictional), dacă e să avem în vedere posibilitatea în care locurile natale ale studenților noștri pot reprezenta un subiect tabu (din diferite motive politice, religioase etc.).

În final, ultimul exercițiu pe care l-am propus îmbină atât capacitățile lingvistice, cunoștințele culturale, cât și abilitățile tehnologice ale celor implicați. În acest caz, cursanții lucrează în mai multe grupuri și realizează un video sau un podcast despre un loc important din orice oraș al lumii. Motivația acestei activități a fost dezvoltarea atât a dimensiunii multiculturale, cât și a celei interculturale, prin conștientizarea faptului că fiecare spațiu cultural are o simbolistică proprie în raport cu persoanele care populează spațiul în cauză. Considerăm că, mai ales într-o perioadă traversată de diverse conflicte etnice, politice și de ordin religios, activitățile pe care le creăm la cursurile de limbi străine trebuie să urmărească creșterea toleranței față de alteritate, față de *cel diferit* și să ajute la incluziunea celor minoritari.

Așadar, susținem că un astfel de suport de curs reprezintă o bună oportunitate de a umple unul dintre golurile care există cu privire la materialele care se utilizează la cursurile de limbă română ca limbă străină. Integrarea textului literar, ca instrument de lucru, în cadrul cursurilor de limbă semnifică

---

[11] N.B: În exercițiul nostru ne-am referit la două persoane de vârste diferite, un român de 60 de ani și un suedez de 35 de ani, însă aceste aspecte se pot schimba în funcție de naționalitățile studenților din fiecare grupă.

credința noastră că textul literar (chiar și în formă neadaptată, dar adecvat aleasă) este un material autentic, care servește la conștientizarea dimensiunii culturale a unei limbi. Mai mult decât atât, având în vedere că nu există un material auxiliar care să integreze textul literar, din perspectivă comunicativă, la suporturile de limbă română ca limbă străină, considerăm că această mostră este un document unic în prezent.

11. Concluzii

Așadar, am observat că, în funcție de metodele și modelele aplicate, textul literar a fost privit dintr-o perspectivă productivă sau, din contră, negativă. Însă, ceea ce ne-a surprins a fost faptul că pe teritoriul românesc, astfel de discuții trenează și nu există prea mulți cercetători sau profesori de RLS interesați de receptarea textului literar. Dacă în spațiul anglofon, literatura a fost integrată cursurilor de limbi străine încă din anii 1980 (când s-a considerat că textul literar poate să fie predat nu doar categoriei de vorbitori nativi ai unei limbi), în spațiul academic românesc, pare să fie evitată această abordare a competenței receptive. De asemenea, am considerat că textul literar a fost izolat/ținut departe de instrumentele folosite la cursurile de limbă română ca limbă străină și pentru că, până recent, dimensiunea culturală a cursurilor de limbă nu a fost un punct central, un subiect de interes, preferându-se doar perspectiva strict comunicativă, care pune pe primul plan utilitatea imediată a conținuturilor predate. Am văzut că receptarea textului literar în cadrul cursurilor de limbi străine a început în secolul al XIX-lea, odată cu metoda gramatică-traducere, atunci când textul era privit doar în caracteristicile lui de artefact cultural, iar, în zilele noastre, odată cu modelul dezvoltării personale, textul literar este investit cu capacitatea de a stimula cursantul să se dezvolte atât cognitiv, cât și emoțional sau social. De aceea, ne-am dorit să oferim o mostră de cum ar trebui să arate exercițiile care pornesc de la textul literar pentru a explica un climat cultural și social anume, în cazul nostru, cel românesc.

Bibliografie

1. Alhassan, Kuyini 2023: Alhassan, Awal Mohammed, Kuyini, Ahmed Bawa, *Teaching Immigrants Norwegian Culture to Support Their Language Learning*, în *International Education Studies*, vol. 6, nr. 3, (p. 15-25), 2013.
2. Bloemert 2016: Bloemert, J., et al., *Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education*, în *Language, Culture and Curriculum* (p. 169-188), 2016.
3. Bobkina, Dominguez 2016: Bobkina, J., Dominguez E., *The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy* în *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* (p.248-260), 2016.

4. Brumfit, Carter 1986: Brumfit, C., Carter, R., *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, 1986.
5. Cadorath, Harris 1988: Cadorath, J., Harris, S., *Unplanned Classroom Language and Teacher Training*, ELT Journal, 52/3, 1988.
6. *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
7. Carter, Long 1991: Carter, A. R., Long, N. M., *Teaching Literature*, Longman Publications, 1991.
8. Carter, McRae 1997: Carter, R., McRae, J. (eds.), *Language, Literature and the Learner*, Addison Wesley Longman, Harlow, 1997.
9. Collie, Slater 1987: Collie, J., Slater, S. *Literature in Language Classroom*, Cambridge University Press, 1987.
10. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
11. Duff 1990: Duff, A. et al., *Literature*. *Resource Books for Teachers*, Oxford University Press, 1990.
12. Hall 2016: Hall, G., *Using literature in the ELT*, în Hall, G. *The Routledge handbook of English language teaching* (p. 456-469), Routledge, 2016.
13. Hişmanoğlu 2005: Hişmanoğlu, Murat, *Teaching English Through Literature*, în *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol. 1, nr. 1, aprilie 2005.
14. Ioanid 2018: Ioanid, Doina, *Întâlnirea mea cu România a fost una* fericită, interviu cu Cécile Folschweiller, în *Observator* cultural, 11.05.2018, https://www.observatorcultural.ro/articol/intilnirea-mea-cu-romania-fost-una-fericita/.
15. Kaowiwattanakul 2021: Kaowiwattanakul, Sukanya, *CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills*, în *English Language Teaching*, vol. 14, nr. 11, 2021.
16. Kim 2004: Kim, M., *Literature discussions in adult L2 learning*, în *Language and Education*, vol. 18, nr. 2, (p.145-166), 2004.
17. Kramsch 1993: Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, 1993.
18. Lazar 1993: Lazar, G., *Literature and Language Teaching*, Cambridge University Press, 1993.
19. Lenoir 1996 : Lenoir, Y., *Médiation cognitive et médiation didactique*, în Raisky, C., Caillot, M. (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251), De Bœck Université, Bruxelles, 1996.

20. *Mediation: „A paradigm shift in language education*. Presentation by Enrica Piccardo (co-author of the CEFR Companion Volume), https://rm.coe.int/mediation-a-paradigm-shift-in-language-education-piccardo/16808ae720.
21. *Mediation: what it is, how to teach it and how to assess it. Part of the Cambridge Papers in ELT and Education series*, aprilie 2022, www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf.
22. North Brian, Piccardo Enrica, *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR,* Cambridge University Press, 2016.
23. O'Brien 1999: O'Brien, T., *A Suggested Model for Teaching Literature*, M.Ed, course notes, University of Manchester, 1999.
24. Paran 2008: Paran, A., *The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey*, în *Language Teaching*, vol. 41, (p. 465-496), octombrie 2008.
25. Platon 2019: Platon Elena, *Interculturalitate și interitate – repere teoretice în „didacticizarea" culturii și civilizației românești*, în vol. Conferinței Internaționale *Proiecții ale culturii române în cultura europeană*, (p. 218-235), Editura Muzeul Literaturii Române, București, 2019.
26. Platon 2021: Platon, Elena, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
27. Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vasiu Lavinia, Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2023.
28. Răsuceanu 2022: Răsuceanu, Andreea (coord.), *Cartea orașelor*, Humanitas, București, 2022.
29. Savvidou 2004: Savvidou, Christine, *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*, în The Internet TESL Journal, vol. X, nr. 12, decembrie 2004.
30. Short 1996: Short, M., *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Longman, London, 1996.
31. Tsang 2020: Tsang, A., et al., *The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views,* în *Language Teaching Research*, 2020.

Sursa imaginilor:

Google Imagini, https://images.google.com/ (utilizate pentru fișa-model).

Anexă

ORAȘE ȘI OAMENI

Textul literar și activitățile comunicative (*CECR*)

(Scenariu didactic – *Viața cotidiană*)

Grup-țintă: cursanți adulți, nivelul B2.
Background cultural/educațional: cunoștințe generale/medii despre lume
Experiență literară: medie/suficientă

1a. Privește imaginea de mai jos. Imaginea arată un loc care este prezent în fragmentul de text pe care îl vei citi. Discută cu colegii tăi și încearcă să spui:

- *unde crezi că se află locul descris în text;*
- *de când crezi că este imaginea (prezent, acum 10 ani, înainte de 2000 etc.) și de ce;*
- *cine crezi că va fi prezent în locul din imagine (un tânăr, un copil, un om vârstnic etc.) și justifică alegerea ta;*
- *ce crezi că va face personajul din text în acest loc (oferă două soluții);*
- *ce elemente interesante/neobișnuite/noi pentru tine sunt în imagine și de ce.*

1b. Trei studenți vor raporta clasei versiunile lor.



2. Mai jos, găsești câteva cuvinte/expresii-cheie din fragmentul de text pe care îl vei citi. Formați două grupe. Împreună cu colegii de grupă, încercați să creați o legătură între cuvintele și expresiile din nor. Formulați răspunsurile voastre în caseta de mai jos. Apoi, faceți schimb de idei între grupe.

- *Cât de similare sunt răspunsurile voastre?*

1 2 3 4 5

- *Cât credeți că ați ghicit din conținutul poveștii pe care urmează să o citiți?*

1 2 3 4 5

(încercuiește cifra pe care o consideri cea mai apropiată de adevăr)



3. Găsește în rebusul de mai jos șapte cuvinte din fragmentul de text citit. După ce ai descoperit cuvintele, realizează propoziții cu fiecare cuvânt. Poți să folosești cuvintele în sensuri diferite față de cele din textul citit.
Atenție! Cuvintele sunt pe verticală și pe orizontală.

N	V	I	**A**	**T**	**A**	**Ș**	**A**	**T**	N
D	O	R	T	L	K	A	I	A	**R**
E	L	E	R	S	F	A	T	B	**Ă**
P	**T**	**Â**	**R**	**G**	**U**	**I**	**N**	**D**	**S**
Ă	I	F	Q	I	P	O	L	O	**U**
N	**E**	**M**	**I**	**G**	**R**	**A**	**S**	**E**	**F**
A	Z	G	H	I	O	I	N	P	**L**
T	Y	O	L	O	N	G	U	D	**A**
S	**C**	**H**	**I**	**Ț**	**Â**	**N**	**D**	C	**R**
S	Ă	M	A	P	Ă	M	Î	B	**E**
C	**N**	**Ă**	**L**	**U**	**C**	**I**	L	R	N
M	B	A	S	C	H	E	T	O	V

4. Chestionar – dezbatere

Citește următoarele afirmații în legătură cu fragmentul citit din Piața Muzeului, de Florina Ilis și bifează în dreptul căsuței cu care ești de acord. Gândește-te la o justificare personală și notează-ți răspunsurile în spațiul de mai jos.

1. Crezi că bătrânul merge în fiecare zi la piață doar pentru a face cumpărăturile necesare?	*Sunt de acord*	*Nu sunt de acord*
2. Sunt credibile, din punctul tău de vedere, întâlnirile pe care le are bătrânul?		
3. Consideri că fiica îl înțelege pe bătrân?		
4. Crezi că bătrânul ar fi avut același comportament într-un spațiu necunoscut sau este influențat de faptul că este vorba despre Cluj?		
5. Consideri că ritualurile noastre zilnice/tabieturile/stilul de viață sunt direct influențate de locul în care trăim? Se pot ele schimba în timp în funcție de spații diferite?		

5. Pe urmele personajului! (scriere creativă)

În imaginea de mai jos este o parte din harta Clujului. Știm că personajul principal din textul Florinei Ilis, *Piața Muzeului*, se plimbă prin zona centrală a orașului. Bătrânul se întâlnește într-o zi cu un vechi prieten din copilărie. Analizează harta Clujului cu atenție și alege o altă zonă care nu apare descrisă în fragmentul citit. În spațiul liber de mai jos, creează o continuare a textului Florinei Ilis. Poți să:

- introduci noi persoane;
- relatezi întâlniri cu persoane cunoscute;
- descrii zona aleasă;
- etc.

Iar, în ajutorul tău ... sosesc conectorii 😉

În plus, ...
Cu toate acestea, ...
Chiar și așa, ...
În orice caz, ...
Între timp, ...



6. Se caută jurnalist!

Lucrați în două grupuri. Fiecare grup este alcătuit din reporteri care scriu un articol pentru un ziar național străin. Trebuie să țineți cont de următoarele cerințe:

Corriere della Sera

Ziarul italian *Corriere della Sera* caută jurnaliști care să scrie un articol despre tabieturile oamenilor din marile orașe europene. Recent, au apărut multe informații despre Cluj-Napoca în paginile publicației, așa că italienii doresc să cunoască cum trăiesc oamenii de aici.

Ce trebuie să faceți:

1. Decideți asupra unui titlu potrivit pentru articolul vostru.
2. Căutați adjective, fraze și expresii folosite pentru a descrie stiluri diferite de viață.
3. Scrieți un articol de 120-150 de cuvinte despre stilul de viață al oamenilor din Clujul modern.

Tabiet = Obicei,
Stil de viață

7a. Ascultați o scurtă prezentare realizată de către Andreea Răsuceanu despre volumul *Cartea orașelor*. Scriitoarea folosește sintagmele de mai jos pentru a încerca să explice demersul principal al volumului colectiv. Citiți expresiile și apoi urmăriți explicația din videoclip. Încercați să vă luați notițe în timp ce ascultați înregistrarea. Ce rol credeți că au aceste sintagme în a explica cartea?

7b. Explicați, pe scurt, ceea ce ați înțeles unui student străin care este curios să citească și el volumul, dar nu are încă suficiente cunoștințe de limba română. Fiți cât mai preciși!

• https://www.youtube.com/watch?v=cU9Vx9eqeeA
(de la minutul 4:30 până la final)
(N.B: Înregistrarea se repetă de două ori).

„Atlas interior”

„Volum-experiment”

„Catalog al mișcărilor zilnice”

8. Ca să se întâlnească cu oamenii din vremea lui!

Lucrați în perechi. Studentul A este un român în vârstă de 60 de ani, iar studentul B este un suedez în vârstă de 35 de ani. Având în vedere cunoștințele voastre generale despre cele două țări și caracteristicile celor două populații, imaginați un dialog în care să împărtășiți o amintire plăcută despre locul vostru preferat din țară.

În dialogul vostru, puteți să vă referiți la:

- o experiență specială;
- o părere despre spațiile menționate;
- schimbările din societate;
- etc.

Nu uitați că nu există opinii greșite, ci doar perspective diferite. 😊

9. Microfonul e la tine!

Sunteți la un concurs, la un program radio. Veți avea la dispoziție 60 de secunde (1 minut) să vorbiți despre un loc special dintr-un oraș preferat (poate să fie din orașul tău natal, din orice alt oraș în care ați fost sau ați locuit sau ... un oraș fictional 😊). Atenție! Nu aveți voie să vă opriți deloc pe parcursul celor 60 de secunde.

Puteți aborda orice aspect pe care îl considerați deosebit despre spațiul ales:

- istorie ● mentalitate
- geografie ● societate
- cultură ● etc.

Va câștiga concurentul care nu se va opri până la finalul cronometrului. De asemenea, se va puncta originalitatea, stilul de a prezenta, noutatea informațiilor. Aveți trei minute să vă gândiți la ceea ce ne veți prezenta!

Pe locuri, fiți gata ..... Start!

10. Azi, sunt documentarist!

Lucrați în grupe! Alegeți un loc important (memorial, afectiv etc.) dintr-un oraș din întreaga lume.



Realizați un scurt documentar (video sau podcast) de maximum 10 minute în care să explicați/să răspundeți la următoarele aspecte:

- *ce importanță are locul ales pentru spațiul cultural în cauză;*
- *ce au în comun locul ales și locuitorii din acel spațiu, dar și cu ceilalți indivizi (aproape sau departe de spațiul cultural în cauză);*
- *ai putea să folosești locul ales ca mijloc de mediere pentru o persoană care nu cunoaște multe detalii de ordin cultural despre țara aleasă?*

Formarea competenței interculturale în cadrul orelor de RLS

Aliona Sobol
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *The formation of intercultural competence within RFL classes*. The cultural diversity generates the interaction of cultures, including the intercultural communication. An important role in the intercultural dialogue belongs to education. The general objective of intercultural education is to facilitate the learning skills of coexistence in the multilingual society. The foreign students will develop their intellectual competences that allow them to interact with people that belong to diverse cultures, demonstrating respect and understanding of the various cultural significances, within the RFL and Culture and civilization courses. There may occur certain difficulties in the process of the culture interaction that are caused by linguistic or extra-linguistic factors. A true challenge, from this perspective, is the establishing of the equivalents in what concerns the untranslatable vocabulary, the phraseological expressions, the aphorisms/ the proverbs/the sayings, the poetic and the non-verbal language. At the same time, the development of the intercultural competence would facilitate the overpassing of certain stereotypes and prejudices connected to the representatives of other cultures, the lack of interest and the differences in perception.

Keywords: *culture, interculture, intercultural communication, intercultural dialogue, intercultural education, cultural competence, intercultural competence, equivalent, non-verbal language, stereotype, prejudice*

Societatea contemporană se caracterizează printr-un intens contact al culturilor, din care rezultă diversitatea culturală. În toate timpurile au existat anumite relații (economice, politice etc.) între reprezentanții unor culturi diferite. Deși, în trecut, aveau un caracter limitat, în comparație cu situația actuală, aceste legături au evoluat continuu, iar, împreună cu ele, și comunicarea interculturală. Prin urmare, interculturalitatea poate fi definită drept un proces complex și dinamic de interacțiune, influență reciprocă și colaborare a culturilor. Accentele se deplasează de pe comunicarea interpersonală și socială spre dialogul intercultural.

În ultimele decenii, caracterul intercultural al comunicării umane a devenit mai pronunțat. După cum afirmă Grigore Georgiu, „amplificarea și intensificarea experiențelor interculturale se află într-o legătură directă cu întregul complex al proceselor de globalizare, dar și cu alte schimbări de ordin social, tehnologic și cultural, ce definesc epoca noastrã.” (Georgiu 2010: 13). Un rol important în acest proces de dialog intercultural îi revine educației.

Educația interculturală este orientată spre dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini „necesare pentru înțelegerea, acceptatea și integrarea diversității, precum și abilitatea de a comunica cu persoane din culturi diferite" (Neștian Sandu, Matei 2012: 8). Într-o societate multietnică și multilingvă, educația interculturală se realizează prin intermediul mai multor dimensiuni ale educației: lingvistică și literară, civică, moral-spirituală etc. Însușirea unei limbi vizează, în primul rând, înțelegerea propriei culturi și a identității naționale, presupunând și aprecierea diversității culturale, manifestarea interesului pentru comunicarea interculturală și dezvoltarea competenței interculturale.

Obiectivul general al educației interculturale, ce rezidă în facilitarea depriderilor unor abilități de conviețuire în societatea multilingvă, cuprinde, în opinia cercetătorilor, patru obiective specifice, ordonate, în funcție de complexitatea acestora:

1. acumularea cunoștințelor în domeniul culturii în general și a propriei culturi în particular;
2. conștientizarea cauzelor și a originii propriei determinări culturale, a propriilor stereotipuri și prejudecăți, cât și pe ale celorlalți;
3. formarea unor atitudini pozitive, aplicabile în cadrul unei societăți multilingve;
4. stimularea participării active în aplicarea principiilor pluraliste și în combaterea rasismului, xenofobiei, a discriminării de orice tip (Ivasiuc *et alii* 2010: 11-12).

În contextul interculturalității, cadrele didactice și alți actori ai câmpului educațional trebuie să promoveze asemenea valori și comportamente sociale ca: acceptarea, toleranța, comunicarea etc. Consiliul Europei a elaborat un set de competențe specifice la nivel de atitudini, cunoștințe și abilități, comportament, ce formează competența interculturală:

1. atitudini: respect pentru alteritate, recunoașterea identităților celorlalți, empatie, identificarea emoțiilor pozitive și negative și relaționarea lor cu atitudini și cunoștințe, toleranță față de ambiguitate;
2. cunoștințe și abilități: cunoștințe despre alte culturi; cunoștințe despre procese sociale, abilități de interpretare și relaționare, conștiință comunicativă, conștientizare culturală critică;
3. comportament: flexibilitate cognitivă și comportamentală, orientare spre acțiune (Байрам *et alii* 2009: 27).

Cu siguranță, profesorii de RLS posedă și trebuie să le dezvolte elevilor/studenților competența interculturală, definită drept „capacitatea relațională de a intra în raport cu persoane aparținând altor culturi, demonstrând permisivitate, respect și înțelegerea semnificațiilor culturale diverse, ca expresie a maturității culturale" (Plugaru, Pavalache-Ilie 2007: 113-114).

Astfel, cursurile pentru studenții străini, RLS și Cultură și civilizație, ce presupun abordarea integrată a limbii și culturii, formează mai multe competențe:

de receptare a mesajului oral și scris (audiere și lectură), de producere/exprimare orală și scrisă (vorbire și scriere), interculturală etc.

Așadar, competența interculturală se bazează pe o bună competență culturală. După cum se susține, „drumul către ceilalți începe cu reflecția asupra propriei identități; inițial, trebuie să cunoști bine cine ești (să te autodefinești), să-ți cunoști familia, cine îți sunt prietenii, care este istoria numelui tău, a culturii tale – doar așa cresc șansele să creezi relații solide cu ceilalți…" (Goraș-Postică *et alii* 2020: 10).

Prin cursul RLS și, mai ales, prin Cultură și civilizație, ce le dezvoltă studenților competențe de comunicare în limba română, se urmărește și familiarizarea lor cu informații despre cultura și civilizația românească și cea europeană, ce corespund necesităților de integrare a studenților străini în societate. La selectarea ariilor tematice se ia în considerare valoarea pe care acestea o au pentru formarea competenței pragmatice și socioculturale și, de asemenea, rolul lor în orientarea culturală și interculturală a studenților străini.

Formarea competenței (inter)culturale vizează arii tematice ce conțin asemenea note culturale și interculturale ca: Originea limbii române și a alfabetului latin; Formule tradiționale de salut/rămas-bun; Specificul adresării; Structura numelui (elementele constitutive); Formule de mulțumire specifice; Simbolurile de stat; Sărbători naționale/religioase; Tradiții și obiceiuri; Casa tradițională; Portul popular; Bucătăria tradițională etc. Interacțiunea culturilor, uneori, este mai dificilă, cauza fiind unii factori lingvistici sau extralingvistici. O adevărată provocare, din această perspectivă, o constituie fragmentele de text literar, unitățile de conținut ce conțin lexic intraductibil, expresii frazeologice, proverbe/zicători, limbaj poetic, care, de asemenea, contribuie la formarea competenței interculturale. Așadar, dificultăți pot apărea la stabilirea echivalentelor în ceea ce privește:

1. lexicul intraductibil

Acesta ține de specificul național, de cultura materială sau spirituală a unui popor *(dor, doină, colind* etc.). Probabil, cea mai potrivită afirmație, în acest context, este cea a cunoscutului lingvist francez Antoine Meillet, care, referindu-se la vocabularul unei limbi, susținea: ,,Orice vocabular exprimă, de fapt, o civilizație".

În funcție de anumite realități de ordin istoric, social, geografic etc., este posibil ca unele cuvinte să nu aibă corespondente în alte limbi sau numărul echivalentelor să difere. După cum am mai menționat, este curios faptul că în limba română, de exemplu, există doar trei lexeme substantivale pentru desemnarea precipitațiilor atmosferice în formă de fulgi albi (*zăpadă, nea, omăt*), iar în limba neneților, popor indigen din nord-estul Europei, nord-vestul Siberiei – peste 40, a eschimoșilor (termen folosit pentru popoarele care trăiesc în regiunea polară) – peste 30 (Sobol 2016: 303). După cum observă lingvistul francez Georges Mounin, eschimoșii deosebesc *„neige qui tombe (*zăpada care

cade), *neige au sol (*zăpadă pe pământ), *neige durcie* (zăpadă aspră), *neige molle* (zăpadă moale), *neige poudreuse* (zăpadă măruntă)" etc. (Condrea 2003: 70);

2. expresii frazeologice

De exemplu: *a visa* (sau *a vedea, a spune) cai verzi (pe pereți)* cu semnificația de a-și închipui (sau a spune) lucruri imposibile, de necrezut. Echivalentele acestora nu întotdeauna sunt expresii frazeologice;

3. proverbe, aforisme, zicători

De exemplu: *a face din țânțar armăsar, la Paștele cailor* etc. Aforismele latinești, de asemenea, pot avea echivalente ce reflectă cultura și civilizația unui popor, specificul său național. De exemplu: aforismul *Non semper Saturnalia erunt.* (*Nu vor fi întotdeauna Saturnaliile*.) va avea, în limba română, echivalentul *Nu e în toate zilele Paști.* sau *O dată pe an e Paști.* (cu sensul că evenimentele deosebite nu au loc în fiecare zi). În limba rusă, corespondentul este: *Не все коту Масленица – будет и Великий пост*. După cum observăm, în fiecare echivalent apare denumirea unei sărbători, care nu coincide cu cea din varianta latinească: *Saturnalia/Paști/ Масленица.*

Saturnalia era un festival roman, dedicat lui Saturn, zeul agriculturii. Inițial, era sărbătorit doar o zi, la 17 decembrie, apoi s-a extins până la 23 decembrie. În această zi, agricultorii aduceau jertfe zeului Saturn, sperând la o recoltă bună anul viitor. Chiar și sclavii erau liberi să se distreze în această zi. Semnificația celei mai vechi sărbători a creștinilor este alta: Învierea lui Iisus Hristos, Fiul lui Dumnezeu. *Maslenița* este o sărbătoare celebrată de slavi în săptămâna dinaintea Paștelui. Prin urmare, fiecare echivalent al aforismului face referire la o sărbătoare foarte importantă pentru un anumit popor;

4. limbajul poetic

Figurile de stil (comparațiile, metaforele, simbolurile) au mecanisme diferite de constituire. De exemplu: în limba română, cu lexemul *alb* sunt formate comparațiile*: alb ca zăpada, alb ca zahărul, alb ca peretele, alb ca varul* etc., care diferă ca semnificație, iar în limba vietnameză – *alb ca norul.* Pentru calificativul *puternic,* în limba română, elementul de comparație poate fi *stejarul, taurul (puternic ca un stejar, puternic ca un taur).* În limba rusă, un om puternic sau sănătos de asemenea e comparat cu stejarul, iar în limba vietnameză – cu elefantul. Pentru francezi, comparația are la bază carpenul: *se porter comme un charme (a fi puternic, sănătos ca un carpen)* (Sobol 2016: 304). Așadar, pentru studenții străini uneori este dificil să recepteze locuțiunile sau expresiile frazeologice, proverbele și zicătorile, limbajul onomatopeic, pe cel poetic, elementele de limbaj popular, regional sau dialectal – toate care aduc un farmec deosebit textelor literare și fără de care acestea ar fi de neconceput. Competența interculturală presupune, în acest caz, adaptarea și flexibilitatea persoanelor nu doar la situații și realități noi, dar și receptarea unor noi fenomene de limbă. Unul dintre aspectele cercetate de studiile interculturale

este comunicarea nonverbală. Considerăm că, în cadrul limbajului nonverbal, echivalența este, preponderent, parțială, întrucât, după cum observă Alin Gavreliuc, există diferențe interculturale „atât în structura limbajului și în modul său de funcționare, precum și în stabilirea regulilor privind manifestarea și perceperea emoțiilor” (Gavreliuc 2011: 297-298).

În procesul comunicării interculturale, se acordă o atenție aparte expresivității feței, semnificației gesturilor, deoarece acestea pot fi interpretate în diverse moduri de către reprezentanții unor diferite culturi. Utilizarea limbajului nonverbal într-un auditoriu eterogen necesită o bună informare în privința semnificației gesturilor și a mimicii, întrucât ele sunt interpretate în funcție de cultura pe care o reprezintă cei care receptează asemenea tip de limbaj. Există gesturi cunoscute în mai multe țări, unele sunt specifice pentru o anumită țară, iar altele – doar pentru o regiune din țara respectivă. De aceea, în unele cazuri, persoanele din zone geografice diferite le pot atribui un înțeles total opus. Când ignorăm acest fapt, pot apărea foarte ușor neînțelegeri, uneori – amuzante și nesemnificative, altele pot avea consecințe mai grave. De exemplu, „colacul” (împreunarea degetului mare de la mâna stângă și a celui arătător în formă de cerc) înseamnă: în SUA – „totul e OK”, în Japonia – „bani”, în Franța – „e rău de tot…” (Nicolaescu-Onofrei, Cazacu 2006: 27).

Printre factorii extralingvistici ce pot cauza dificultăți în formarea competenței interculturale sunt stereotipurile și prejudecățile legate de exponenții altor culturi, lipsa de interes și diferențele de percepție. Stereotipul este definit drept „un ansamblu de convingeri împărtășite de un anumit grup/individ, pe baza unor scheme rigide de înțelegere a altora, cu privire la caracteristicile personale sau trăsăturile de personalitate și de comportament ale unui anumit grup de persoane și implicit a indivizilor care aparțin acelei categorii (Goraș-Postică *et alii* 2020: 37). Aceste convingeri nu se bazează pe observarea directă a realității, lipsindu-le legătura cu indivizii sau grupurile sociale vizate. Printre cele mai frecvente sunt stereotipurile de sex, vârstă, etnie, religie. De exemplu: tinerii/adolescenții nu respectă persoanele în etate; bărbații sunt puternici, femeile sunt slabe etc.

Prejudecata, de obicei, lezează diferite grupuri sau indivizi pe baza unor trăsături reale sau imaginare. Prejudecata poate fi definită drept „fenomenul respingerii celuilalt considerat drept membru al unui grup față de care se manifestă sentimente negative. Este mai degrabă o predispoziție de a adopta un comportament negativ față de un membru al unui grup pe baza unei generalizări eronate și rigide, fără a ține cont de trăsăturile și caracteristicile personale ale acelui individ” (Goraș-Postică *et alii* 2020: 37).

Diferențele de percepție de asemenea pot constitui un obstacol în calea formării competenței interculturale. Felul în care oamenii percep lumea este determinat cultural, „fiind influențat, în mare măsură, de experiențele noastre anterioare, precum și de limba în care gândim” (Plugaru, Pavalache-Ilie 2007: 93).

Este firesc, deoarece studenții străini, pe lângă faptul că nu vorbesc aceleași limbi, fac parte din diferite grupuri etnice sau religioase. Diferă și în ceea ce privește vârsta, ocupația, statutul social etc.

În concluzie, în pofida obstacolelor ce, inevitabil, apar în procesul didactic, la orele de *RLS* și Cultură și civilizație, studenților li se cultivă interesul și respectul față de cultura și civilizația românească, dar și pentru cultura persoanelor cu care interacționează. Sunt încurajați să aprecieze diversitatea culturală și să manifeste interes pentru comunicarea interculturală. Formarea competenței interculurale le va facilita studenților străini comunicarea cu reprezentanții altor culturi și integrarea în societate.

Bibliografie

1. Condrea 2003: Irina Condrea, *Semiotica textului artistic tradus*, Chișinău, CE USM, 2003.
2. Gavreliuc 2010: Alin Gavreliuc, *Psihologie interculturală. Repere teoretice și diagnoze românești*, Iași, Polirom, 2011.
3. Georgiu 2010: Grigore Georgiu, *Comunicarea interculturalã. Probleme, abordări, teorii*, București, Comunicare.ro, 2010.
4. Goraș-Postică *et alii* 2020: Viorica Goraș-Postică, Olga Dicusară, Ludmila Darii [et al.], *Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi*, Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020.
5. Ivasiuc *et alii* 2010: Ana Ivasiuc, Maria Koreck, Roberta Kővári, *Educația interculturală: de la teorie la practică*, București, 2010.
6. Neștian Sandu, Matei 2012: Oana Neștian Sandu, Romina Matei, *Ghid de interculturalitate în contextul Serviciului European de Voluntariat*, 2012.
7. Nicolaescu-Onofrei, Cazacu 2006: Liliana Nicolaescu-Onofrei, Tamara Cazacu, *Limba română pentru alolingvi. Culegere de texte.* Chișinău, Cartier, 2006.
8. Plugaru, Pavalache-Ilie 2007: Liviu Plugaru, Mariela Pavalache-Ilie, *Educație interculturală*, Sibiu, Psihomedia, 2007.
9. Sobol 2016: Aliona Sobol, *Receptarea textului literar de către studenții străini*. În vol. *Cercetări actuale de lingvistică română. In memoriam Ion Dumeniuc – 80 de ani de la naștere,* Chișinău, CEP USM, 2016, p. 301-305.
10. Байрам, Бэрретт *et alii*. *Дневник межкультурного общения. Европейский контекст, ключевые понятия и теоретические основания*, Совет Европы, 2009.

Oameni… și locuri cari au fost. Gustav Weigand și Institutul Limbii Române din Leipzig

Diana V. Burlacu
Universitatea din Leipzig, ILR București
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *People ... and places aforetime. Gustav Weigand and the Romanian Language Institute in Leipzig*. The present article aims to pay homage to the German linguist Gustav Weigand and his outstanding role in promoting the Romanian language and culture abroad, mostly in a German-speaking area. Founder of the first Romanian Language Institute in Germany, in April 1893, Weigand did intensive research on the Romanian dialects in Transylvania, Dobruja, Bessarabia and Bukovina, as well as on the Aromanian and Megleno-Romanian dialects. Coordinating a series of twenty-nine annuals from the above-mentioned institute and authoring dialectal studies, dictionaries, and grammar books of Romanian, Bulgarian and Albanian, Gustav Weigand paved the way for both specialists and laypeople interested in the specific linguistic character of the three Southeast-European languages viewed apart but mostly considered as a whole, due to geographical proximity and common historical events.

Keywords: *didactics, grammar, language, linguistics, RFL* (*Romanian as a foreign language*)

Dincolo de adevărul istoric pe care îl conține, titlul lucrării de față reconstruiește titlul operei memorialistice a lui Nicolae Iorga, *Oameni cari au fost* (1936). Iarăși, nu întâmplător în cazul acesta, Iorga chiar îl include, în volumul său de memorii, pe lingvistul german Gustav Weigand (1860-1930), la șase ani după moarte, descriindu-l ca pe „unul dintre cei mai harnici cercetători ai Românilor din Balcani, pe cari [...] i-a descoperit din nou, prin ostenelile sale cinstite și îndelungate” (Iorga 1936: 329). O prezență destul de atipică a vremii, „[n]eamțul bărbos călătorind într’un fel de căruță-adăpost, în care mânca, dormia și scria” (Iorga 1936: 329), Weigand a fost profesor de filologie romanică la Universitatea din Leipzig, în perioada 1896-1928 (Weigand, ISGV 2022), devenind și membru corespondent al Academiei Române de Știință, din 1892. Bulgarist și balcanolog, el este și primul lingvist german care i-a consacrat limbii române mare parte a vieții și a activității sale profesionale, fiind fondatorul primului Institut de Limba Română (1893) din spațiul german. Pentru meritele sale incontestabile, Iorga mărturisește cu sinceritate: „pe sicriul lui ar fi trebuit să nu lipsească un mănunchiu de flori românești” (Iorga 1936: 330).

Lucrarea noastră dorește, așadar, să marcheze cei 131 de ani scurși de la momentul înființării acestui institut în Leipzig, dar și să treacă în revistă activitatea lui Weigand. O abordare detaliată a tuturor contribuțiilor sale științifice ar fi imposibilă în cazul de față, de aceea ne vom opri asupra unei singure publicații, și anume o gramatică practică a limbii române, apărută în 1903, în limba germană, și republicată în 1918.

1. *Un om* – personalitatea lui Gustav Weigand

Născut la data de 1 februarie 1860, în Duisburg, Gustav Weigand a lucrat câțiva ani (în 1878, apoi între 1881-1884) ca profesor de gimnaziu în Darmstadt și Mainz. În 1884, își începe studiul în domeniul filologiei romanice la Universitatea din Leipzig, iar patru ani mai târziu, în 1888, își susține teza de doctorat intitulată *Die Sprache der Olympo-Walachen nebst einer Einleitung über Land und Leute* (Limba olimpo-valahilor, cu o descriere a țării și a locuitorilor săi), dedicată „domnului profesor Petriceĭcu-Hasdeu, director general al Arhivelor Statului din București".

În iulie 1891, în cadrul colocviului de abilitare, Weigand își prezintă lucrarea *Vlacho-Meglen. Eine ethnographisch-philologische Untersuchung* (Vlaho-Meglenii. O cercetare etnografică și filologică), pentru care intervievase un număr de aproximativ 14.000 de români din satele ținutului Meglen, care alcătuiau o insulă lingvistică în mijlocul unei regiuni predominant slave. Lucrarea se încheie cu șase basme populare, redate oral în dialectul megleno-român și apoi transcrise și traduse în germană de către Weigand (așa cum reiese din Arhiva Universității Leipzig, mai exact, din documentul redactat de către romanistul Adolf Birch-Hirschfeld, membru în comisia de abilitare – în Schaller 1992: 48-49).

Pentru o contextualizare mai exactă, trebuie menționați aici și precursorii lui Weigand din spațiul german, și anume Friedrich Christian Diez (1794-1876), fondatorul lingvisticii romanice, cel dintâi care, în studiile sale (de pildă, *Grammatik der romanischen Sprachen*, Bonn, 1876), a inclus romanitatea românei (în Bahner 1996: 14), dar și Franz Miklosich (1813-1891), care a publicat, în Austria, prima descriere complexă a foneticii dialectelor românești (1881/83). La fel, romanistul Adolf Mussafia (1835-1905) a publicat în limba germană, înaintea lui Weigand, o lucrare despre vocalele limbii române (*Zur rumänischen Vokalisation*, 1868), respectiv despre morfologie (*Zur rumänischen Formenlehre*, 1869), în timp ce Moses Gaster și Hariton Tiktin s-au ocupat de fonetica diacronică: *Zur rumänischen Lautgeschichte* (1878), respectiv *Studien zur rumänischen Philologie* –1883 (în Bahner 1996: 9).

La rândul său, Gustav Weigand a publicat monografii despre aromâni (1894-1895 – două volume), dialectul bănățean (1896), dialectul crișean și mureșean (1897), dialectele românești din Oltenia, Serbia și Bulgaria (1899), dialectele Țării Românești (1901), dialectele Moldovei și Dobrogei (1902),

precum și despre dialectele din Bucovina și Basarabia (1904), făcând cercetare de teren și călătorind, ani la rând, în toate aceste ținuturi, pentru a colecta informații direct de la localnici. Cum ne putem imagina, deși primit cu ospitalitate de către aceștia și sprijinit de instituțiile românești în demersul său destul de excentric pe vremea aceea, Weigand a întâmpinat și greutăți în obținerea anumitor documente, așa cum recunoaște cu amărăciune în Anuarul nr. 4 (1897): „în multe locuri, unde se află texte din secolul al XVII-lea, de mare importanță pentru studiul românei vechi, oamenii nu înțeleg rostul institutului nostru. Mai bine le lasă să putrezească în biserici umede sau chiar să cadă pradă viermilor și șoarecilor, decât să le dea seminarului nostru spre folosință” (t.n., în Schaller 1992: 54).

Altă dată (în august 1897, pe când se afla la Mănăstirea Strâmba, pentru realizarea unor anchete dialectale), chiar a fost închis, fiind considerat spion și agitator de către jandarmii maghiari, petrecând, astfel, „30 de ore în captivitatea ungurească”, așa cum el însuși scrie (în Popa 1996: 56-57).

Încă din primii ani de cercetare, în 1888, Weigand afirma că „româna, precum nicio altă limbă romanică, este presărată cu elemente străine, ceea ce îi îngreunează romanistului studiul acesteia, cu toate că, pe de altă parte, limba română este mai conservatoare, în multe aspecte, decât celelalte limbi romanice” (t.n., în Schaller 1992: 42), recunoscând faptul că ea reprezintă, nu de puține ori, punctul de plecare al caracteristicilor pe care le dețin limbile balcanice (Bochmann 1996: 22). În 1925, reia, sub o altă formă, aceeași idee, insistând asupra trăsăturilor comune pe care le prezintă țări învecinate geografic, dar care aparțin unor sisteme lingvistice diferite:

„Cu mulți ani în urmă, am ajuns la concluzia că, dacă limba română este analizată doar din perspectiva romanică, se va ajunge, cu siguranță, la rezultate false. [...] Prin cunoașterea profundă a limbii bulgare și, în special, a spiritului (forma internă) și specificului limbii albaneze, am realizat faptul că româna și albaneza sunt într-o relație mult mai strânsă decât ne-am da noi seama în mod obișnuit” (t.n., în Schaller 1992: 29-30).

Tocmai din cauza unor asemenea afirmații repetate, deseori lipsite de o argumentare complexă, receptarea lingvistului german în spațiul românesc nu a fost mereu pozitivă. Probabil cel mai vehement critic al lui Weigand rămâne Alexandru Philippide, care este de părere, în lucrarea sa, *Un specialist român la Lipsca* (1909), că „studiile dialectologice ale lui Weigand sunt slabe ... Weigand face propagandă bulgărească cu banii românești la universitatea din Lipsca ... Weigand este lipsit de obiectivitatea indispensabilă unui om de adevărată știință” (în Sucher 1981: 64). Oricum, Weigand rămâne fidel propriilor opinii, pe care le expune și în 1927: „Fiecare popor este liber să aibă propriile iluzii – niciunul nu scapă de ele – dar lingvistul trebuie să caute adevărul, fără a-și face griji pentru dorințele naționale” (Weigand, citat în Schaller 1992: 144). Mai târziu, și Stelian Dumistrăcel, printre alții, îi critică abordarea din 1925-1928,

dar și a lui K. Sandfeld, din 1930 (iar înaintea lor, a lui B. Kopitar – 1829), ca fiind inexactă, cei trei lingviști integrând româna în unitatea limbilor balcanice (*Balkansprachbund*), de multe ori, ignorându-i romanitatea (Dumistrăcel 2018: 15-16). Totuși, filologul român recunoaște meritul *Atlasului lingvistic al arealului daco-român* (apărut în 1909, cu sprijinul financiar al Academiei Române), care cuprinde 67 de hărți etnice ale teritoriului lingvistic românesc, considerându-l „un material documentar de prim rang, [o] „lucrare de geografie lingvistică, de interes primar dialectologic, care a venit în sprijinul cunoașterii unității naționale românești" (Dumistrăcel 2018: 22).

Nu în ultimul rând, Weigand a publicat și articole despre istro-română (1894-1895); o gramatică practică a limbii române (1903, retipărită în 1918, cu completări), de care ne vom ocupa în continuare, o gramatică a limbii bulgare (1907), o gramatică a limbii albaneze (1913); un dicționar bulgar-german (1913), un dicționar albanez-german/german-albanez (1914), inclusiv traducerea lui Harap-Alb în limba germană, cu adnotări (1910). De menționat aici sunt și prelegerile sale despre neo-greacă și albaneză, în relație cu româna (1894), gramatica bulgară (1895/1896) sau gramatica albaneză (1900), în comparație cu româna. Gustav Weigand este, cum am amintit deja, nu numai fondatorul Institutului Limbii Române (1893), ci și al unui institut al limbii bulgare (1906) și al unuia albanez (1925). Cum subliniază și Schaller, „de la bun început, toate aceste instituții nu aveau nicidecum unicul scop de a se concentra doar pe limba română, bulgară, respectiv albaneză, ci pe totalitatea limbilor balcanice" (Schaller 1992: 2).

De aceea, sunt de apreciat toate eforturile sale și munca de teren în zonele locuite de români, atât la nord, cât și la sud de Dunăre, dar și în regiunile cu populație bulgară și albaneză, numărul de studii enumerate aici (doar în calitate de autor, nu și de coordonator) vorbind de la sine.

2. *Un loc* – Institutul de Limba Română din Leipzig

Târgurile din Leipzig sau, așa cum era odinioară cunoscut, Lipsca, au început să fie frecventate de către negustorii români (mai corect spus, valahi), în special din zona București, dar și din Craiova, Slatina, Râmnicu Vâlcea, Caracal sau Focșani, încă din secolul al XVII-lea, iar comerțul a devenit atât de prosper, încât, „în anul 1859, schimburile comerciale se ridicau la valoarea de două milioane de taleri" (Majuru 2018). Așadar, numele orașului Leipzig s-a transferat „unui anumit tip de comerț, numit *lipscănie*, în sens de comerț en gros de produse manufacturate, iar strada unde acești negustori și-au așezat afacerile a devenit, prin transfer, Lipscani" (Majuru 2018).

Leipzigul nu reprezintă însă numai un centru comercial, ci și un spațiu de schimburi academice și culturale, fiind legat de apariția unui ziar în limba română, printre primele din lume, săptămânalul intitulat *Fama Lipschii pentru Dacia*. Apărut la editura Breitkopf & Härtel, din inițiativa lui I. M. C. Rosetti,

din București, și a ieșeanului Anastasie Lascăr, aflați la studii politice la Universitatea din Leipzig, ziarul a avut, din păcate, o existență scurtă, din iunie până în decembrie 1827, unicul număr păstrat datând din noiembrie 1827 (în Bochmann 1996: 20).

Tot în Leipzig, Nicolae Iorga a găsit sprijin și înțelegere când și-a susținut teza de doctorat în limba franceză (despre Th. de Saluce), la data de 4 august 1893, după ce universitățile din Paris și Berlin și-au exprimat scepticismul vizavi de diplomele de studii provenite din alte țări sau, în cazul Berlinului, nu se acceptau decât teze de doctorat în limba germană (în Șchiau 1996: 43-44). La finele secolului al XIX-lea, câțiva lingviști români au fost înscriși aici la studii sau, mai apoi, și-au susținut doctoratul – cum este și cazul lui Sextil Pușcariu care, de altfel, chiar își publică amintirile din tinerețe în paginile de memorii intitulate *Călare pe două veacuri* (1968). Alte nume sonore sunt Horea Petra-Petrescu, cu o teză despre Ion Luca Caragiale, sau Ioan Scurtu, despre Mihail Eminescu, dar și Christea Geagea sau Virgil Magearu. În Leipzig a locuit și criticul literar Paul Zarifopol (deși studia în Halle, unde și-a obținut titlul de doctor în 1904), căminul său devenind un adevărat salon artistic, frecventat de Cella Delavrancea, Muza Germani-Ciomac, Florica Muzicescu, Mihail Jora, Florian Ștefănescu-Goangă, Panait Cerna (a cărui teză de doctorat, din 1913, aborda lirica de idei), Filip Lazăr, Emil Panaitescu sau Romulus Cîndea, personalitatea vremii fiind, desigur, Caragiale, care trăia la Berlin (în Șchiau 1996: 44-45).

Nu în ultimul rând, Leipzigul reprezintă și locul de naștere a primului Institut de Limba Română (*Institut für rumänische Sprache*) din spațiul german, la data de 21 aprilie 1893, situat pe Strada Piezișă (Querstraße) nr. 5 (în apropierea universității) și funcționând ca institut privat, sub auspiciile Facultății de Filosofie din Leipzig. Așa cum reiese din documentele de arhivă ale universității (Schaller 1992: 140-141), Weigand primește „sprijin financiar anual în valoare de 6.000 de lei – începând din anul 1895, crescând la 10.000 de lei" (10. JB 1904: III-IV), din partea statului român (la recomandarea și din entuziasmul lui B. P. Hașdeu și în urma aprobării ministrului educației din acea vreme, Tache Ionescu, precum și a rectorului Universității din București, Titu Maiorescu), pentru deschiderea unui „Seminar românesc regal". La începutul lui iunie 1893, comisia Facultății de Filologie aprobă funcționarea unui asemenea institut, dar sub numele de Institutul de Limba Română, obiectivul principal fiind „introducerea studenților, indiferent de naționalitate, în studiul limbii române și instruirea acestora în scopul elaborării de lucrări științifice individuale" (t.n., în Schaller 1992: 124).

Lingvistul îi menționează pe primii săi studenți interesați de română, înmatriculați în semestrul al doilea (1892), așadar cu un an înainte de inaugurarea institutului: Paul Dachselt, Hermann Springer, Karl Kiesow, Gregor Patriciu, Nicolae Anastasiu, Nikolae Viskovski, Hugo Schlemüller și Dimitri Matoff.

Dintre aceștia, câțiva rămân fideli studiului românei, fiind prezenți la primul curs susținut de Weigand în cadrul nou-inauguratului institut, chiar în ziua deschiderii oficiale: Dachselt, Schladebach, Bachmeister, Byhan, Dunker, St. Nanu, Sanzewitsch, Schlemüller și Burkhardt (10. JB 1904: IV).

Institutul și-a început, astfel, activitatea cu unsprezece studenți, în primii zece ani, până în 1903, fiind frecventat de nu mai puțin de 90 de studenți, dintre care 34 erau de naționalitate română. Tot în acel deceniu, și-au susținut doctoratul 22 de candidați – cincisprezece germani și șapte români (în Bochmann 1996: 19), dintre care Ion Papp, Sterie Stinghe, Constantin Lacea, Ion Borcia, Ioan Scurtu, Th. Capidan, Pericle Papahagi sau Sextil Pușcariu (în Sucher 1981: 21-22). Acestora li se adaugă și alte nume sonore, ca studenți în Leipzig, și anume Simion Mehedinți, filosoful Ion Rădulescu Pogoneanu, Demostene Russo, Iosif Popovici sau Ilie Bărbulescu, împreună cu sașii transilvăneni Johann Karl Schuller sau Adolf Schullerus (în Șchiau 1996: 42).

În 1894, apare, pentru prima dată, *Anuarul Institutului de Limba Română* (Seminarul de română) de la Leipzig, care își va continua existența până în 1921. Cele douăzeci și nouă de volume reprezintă o publicație valoroasă, întreruptă însă din cauza lipsei de finanțare din partea statului român, precum și a sub-finanțării ministerului saxon. În anul 1925, Weigand fondează, la una dintre editurile emblematice ale vremii, Johann Ambrosius Barth din Leipzig, *Arhiva Balcanică*, ce se dorea o continuare a Anuarelor Institutului de Limba Română; aceasta, la rândul său, și-a încetat activitatea după apariția celui de-al patrulea volum, în anul 1928, motivele fiind, iarăși, de natură financiară (în Schaller 1992: 138).

Din prefața primului anuar, aflăm că se vor publica opere sau proiecte ale membrilor institutului, cu mențiunea că „și directorul institutului își păstrează un locșor liber pentru micile articole sau eseuri proprii" (1. JB 1894: III), la care se mai pot adăuga și alte activități aparte ale seminarului. Deosebit de interesante sunt variantele legendei Meșterului Manole (în aromână, greacă, română, sârbă, albaneză, bulgară și maghiară), Manole având nume alternative, precum Rad, Pawel, Skand, Ali sau Kelemen (1. JB 1894), sau feluritele povestiri și fabule în aromână, istro-română sau daco-română, cu traducere în germană, urmate de analize gramaticale, etimologice, referințe bibliografice sau asocieri cu proverbe germane.

Cum se poate observa din aceste anuare, lingvistul a susținut primele prelegeri despre fonetica limbii române, explicațiile teoretice fiind completate cu exerciții de citire (în special, bazate pe texte scrise în româna veche și, la acea vreme, recent publicate în *Chrestomația română* a lui M. Gaster, din 1892), și cu prelegeri de comparatistică (neo-greacă, albaneză și română). Numărul celor interesați de limba română (printre care, romănistul danez K. Sandfeld-Jensen) crește cu fiecare semestru, astfel încât, în anii 1895-1896, numărul lor ajunge, de la 15, la 23. În 1899, Sextil Pușcariu, în vârstă de 22 de

ani, își susține doctoratul, sub îndrumarea lui Weigand, iar în anul 1908, Theodor Capidan preda deja cursuri pentru începători, în cadrul institutului.

De-a lungul anilor, până la izbucnirea războiului, în anuare au apărut diferite studii, de fonetică, în cazul lui Arthur Byhan, nazalele din elemente latinești și slave – 1896, 1898, sau, mai ales, de gramatică: Pușcariu, sufixele diminutivale – 1902, Friedrich Streller, auxiliarul în română – 1902, Sandfeld-Jensen, deprecierea infinitivului în română și în limbile balcanice – 1902, Dimităr Michov, utilizarea articolului hotărât în română, în comparație cu albaneza și bulgara – 1908 (în Schaller 1992: 134-135).

În anul 1917, Weigand își dorește concretizarea unui Institut de Cercetări Balcanice, dar se lovește de refuzul Facultății de Filologie, care propune integrarea Institutului de Limba Română într-un Institut pentru Europa de Sud-Est și Islam, iar al celui bulgar, în filologia slavă universitară, celelalte limbi (albaneza, neogreaca) urmând să fie, astfel, puse într-un con de umbră. Totuși, cu sprijinul Ministerului de Educație Saxon, institutul românesc devine instituție publică (fiind mutat în clădirea Universității din Leipzig), bucurându-se de biblioteca privată a lui Weigand, pe care aceasta și-o donase institutului, tocmai pentru a facilita studiul celor interesați (în Schaller 1992: 137). Din păcate, în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, biblioteca sa, cu peste 900 de texte scrise în româna veche, va fi distrusă (Bochmann 2005).

Din anul 1929, cu puțin înainte de moartea lui Weigand, Institutul Limbii Române este preluat de către romanistul elvețian Walter von Wartburg (în Schaller 1992: 3). Cursurile practice de limba română au fost susținute, în perioada 1930-1940, de către un student al său, Martin Block, a cărui teză de doctorat a abordat *Cultura materială a țiganilor români* (1923), temă aprofundată în lucrarea de abilitare intitulată *Țiganii, viața și sufletul lor, înfățișate pe baza călătoriilor și a cercetărilor proprii* (1936) – în Bochmann 1996: 24. Din 1941, purtând numele de Institutul Român și fiind coordonat de către Sextil Pușcariu, aflat în Berlin, devine parte a Institutului de Romanistică. În perioada următoare, marcată de ororile războiului și de condițiile postbelice vitrege, până în anul 1951, limba română continuă să fie studiată în Leipzig grație lectorului Ion Popinceanu, dar un post permanent de lector de limba română, cu sprijinul statului român, va exista doar din 1954, primul lector fiind profesorul Octavian Șchiau – ca o ironie a sorții, acesta va fi și ultimul, odată cu desființarea postului, în 1994 (în Bochmann 1996: 24). De menționat aici sunt și numele celor trei romaniști care au promovat studiul limbii române din anii '50 până în prezent – Werner Bahner, Arthur Beyrer și Klaus Bochmann, ultimul având acum venerabila vârstă de 85 de ani. Activitatea acestora a fost continuată, cu mult entuziasm și dăruire, de către lingvista Sabine Krause (al cărei îndrumător de doctorat a fost profesorul Bochmann), cea care, timp de peste 30 de ani, în cadrul Universității din Leipzig, a predat cursuri și seminare de limba română, a tradus și a coordonat diferite activități academice și

culturale din spațiul lingvistic românesc, fie că este vorba de România, Moldova sau Ucraina.

Cu toate că, în prezent, nu mai există o clădire care să găzduiască Institutul de Limbă Română fondat de Weigand, există în continuare, ca parte a Institutului de Romanistică, lectoratul de limbă română, care funcționează tot cu sprijinul statului român, mai exact prin Institutul Limbii Române din București. Chiar dacă, din păcate, interesul studenților de acum nu se mai concretizează în teze de doctorat pe subiecte de filologie, el nu a dispărut, ci poate fi cuantificat prin numărul tot mai mare de studenți, filologi sau nefilologi, care frecventează cursurile și seminarele de limba română.

3. Un studiu – Gramatica practică a limbii române

Prima ediție a gramaticii practice a limbii române (*Praktische Grammatik der Rumänischen Sprache* – PG) a apărut în 1903, Weigand susținând că își dorește „un material cât se poate de original, într-o limbă neatinsă de influențe literare moderne, un ghid practic la îndemâna oricui“ (în Sucher 1981: 51). În prefață, Weigand afirma:

„Cine a predat vreodată limba română sau măcar a încercat să predea în această limbă se va fi confruntat cu lipsa acută de materiale auxiliare obișnuite. [...] Cel care a reușit să parcurgă în totalitate gramatica va fi capabil, în cel mai bun caz, să citească poate un ziar sau o operă științifică, nicidecum să înțeleagă vreun scriitor modern de talia lui Caragiale sau Coșbuc sau să priceapă literatura populară, încercând să citească vreun Ispirescu sau chiar pe Creangă” (t.n., în Schaller 1992: 31-32).

Fiindcă în această primă ediție se fac multe confuzii între limba literară și limba populară, semnalate chiar de Pușcariu, se cere revizuirea și republicarea ei, fapt realizat de-abia peste 15 ani, în timpul Primului Război Mondial (1918). A doua ediție este, așadar, revizuită și completată cu un capitol despre formarea cuvintelor, „modificarea principală constând în aplicarea noii ortografii a Academiei Române, cu toate că aceasta este departe de idealul ortografiei populare și mai e și plină de neajunsuri” (PG, III). Odată cu această nouă ediție, autorul a renunțat la câteva caracteristici dialectale, iar lucrarea s-a îmbogățit cu un capitol de morfologie și cu mai multe traduceri din germană în română.

Gramatica lui Weigand este structurată în trei părți: *Observații preliminare*, *Sistematizare amănunțită*, iar ultima parte cuprinde un glosar german-român (p. 212-222) și unul român-german (p. 223-248) al elementelor lexicale prezente în exercițiile din corpul lucrării. Destul de confuz pentru un învățăcel al limbii române este faptul că, în glosare, pentru forma de infinitiv, se oferă doar forma verbală pentru persoana I singular, la care se adaugă uneori clasa verbală (I, II sau III), alteori o referință a unui capitol. Demn de atenție este faptul că verbul avea trei categorii de conjugare, și anume: prima, cu final *-a* (exemplul lui *a cânta*), a doua, cu final *-i* (*a fugi*), a treia fiind cu finalul *-e*,

cum afirmă Weigand, deși exemplul său este *a tăcea* (PG, 14) – argumentul pare a fi însă participiul comun al celor două grupe din gramatica actuală (II și III), *-ut* (*tăcut* și *făcut*).

Interesante pentru secolul XXI sunt și acele exemple dispărute din realitatea cotidiană, cum ar fi: *ceauș* sau *hlamidă* (PG, 6), *hrisóv* (PG, 45) sau *filigeán* (PG, 51), precum și utilizările învechite sau populare: *url* (în loc de urlu – PG, 7), *preumblare* (plimbare – PG, 31), *cătană* (soldat – PG, 38), *cat* (etaj – PG, 39), *vadră* (găleată – PG, 41), *gâlceavă* sau *vrajbă* (ceartă – PG, 43), *poamă* (fruct – PG, 44), *dobitóc* (animal) (PG, 45) sau *ovăs*, explicat ca fiind pronunția moldovenească, diferită de cea valahă, *ovăz* (PG, 7).

Prima parte a gramaticii reprezintă o perspectivă generală asupra regulilor de pronunție, de aceea pare și puțin superficială și haotică, pendulând între fonetică, ortografie, timpuri verbale, pluralul substantivelor, formele de feminin ale substantivelor care denumesc profesii sau ale adjectivelor, pluralul acestora, căutându-se reguli clare pentru toate alternanțele vocalice și consonantice. Desigur, fiind vorba despre un studiu contrastiv, se oferă permanent traduceri și comparații cu elemente lexicale din germană: „în cazul vocalei *e*, pronunția este închisă, ca în *Seer*, dar mai scurtă: *lemn* (*Holz*)“ (PG, 1).

În același timp, pentru o pronunție cât mai autentică a unor sunete inexistente în limba germană (cum ar fi *â/î*), Weigand îi îndeamnă pe cei temerari *să își încerce norocul* printr-un experiment, și anume:

„Luați o bucățică de lemn de aproximativ 2 cm lungime și puneți-o între incisivii superiori și cei inferiori; cu arătătorul drept și cu cel stâng deschideți gura mai mare, atingeți cu vârful limbii dinții de jos, iar apoi încercați să spuneți *u*. [...] Cu timpul, obișnuiți urechea cu sunetul *â/î*, astfel încât veți produce același sunet fără ajutor, doar ținând dinții aproape închiși și gura într-o poziție cât mai neutră. [...] Prin contrast, *ă* se apropie de un *o* deschis, gura este puțin mai deschisă, iar limba coboară mai mult” (PG, 1-2).

Urmează un scurt exercițiu de pronunție a unor cuvinte sau propoziții scurte (PG, 2-3): *lemn, apă, câne, cap, neted, mut, măr, cot, cât, lână, fete, vede, om, sănătós, opt, văd, bătrân, mic, in, opt fete, om mic, lemn neted. Are vin bun. Văd un râu.*, continuând cu un exercițiu de traducere din germană în română, fiind vorba însă de aceleași exemple enumerate anterior în română. Nu de puține ori, cuvintele care ridică probleme sunt transcrise fonetic: *cinci* [tschintsch], *ceas* – [tschaß] sau *chee* - [k^ie^je] (PG, 6).

Desigur, la fel ca în alte materiale didactice circumscrise domeniului RLS (limba română ca limbă străină), în special în fazele sale incipiente, exemplificările nu îndeplinesc întotdeauna și criteriul frecvenței sau al uzului, ci doar pe cel fonetic, concludente fiind, printre altele: *breaz*, *tăun* (PG, 3-4), *lipitoare* (PG, 40), *pupăză* (PG, 41), *hrean* (PG, 6), *mierlă* sau *bivoliță* (PG, 7), *jir* sau *jder* (PG, 5), *chică* sau *ghindă* (PG, 5). În plus, lista substantivelor masculine cu final *-e* care primesc articolul definit *-le* conține diverse nume

de animale și de plante, printre exemple fiind *păduchele*, *stigletele*, *vrăbetele, viezurele* sau *scăietele*, iar exersarea acestora presupune traducerea unor propoziții simple și nostime, de genul: *Păduchele-i hâd*. *Iepurele-i gras*. (PG, 9) sau *Soacra a pierdut un dinte* (PG, 11). Este de la sine înțeles că, în niciunul dintre cazuri, nu e afectată comprehensiunea, din moment ce se oferă, de fiecare dată, și traducerea în germană.

A doua parte, cea mai consistentă, abordează categoriile morfologice: substantivul – formarea genurilor și formarea pluralului, articolul, formarea cazurilor, pronumele de toate felurile, numeralul cu toate categoriile, adjectivul, verbul, conjuncția, prepoziția, adverbul și interjecția, finalizându-se cu un capitol despre formarea cuvintelor (prefixe verbale și sufixe nominale). Și aici, însă, din dorința de prezentări exhaustive, autorul se pierde în foarte multe detalii și excepții, ceea ce îi poate dezarma și pe cei mai motivați pentru a învăța limba română. Nu e de mirare, așadar, când, printre exemple, găsim și propoziții ca: „Greu lucru trébuie să fie studiul límbilor" sau „Învățătura face pe om om" (PG, 59).

Având în vedere că este un studiu de gramatică, și nu un manual, explicațiile teoretice sunt extrem de complexe, incluzând, chiar de la început, și substantivele care denumesc o cantitate (*carne*, *sare*) și care, în mod excepțional, primesc terminația *-uri*, atunci când se referă la sortimente: *cărnuri* sau *săruri* (PG, 41), sau delimitarea masculin – feminin, când se face referire la pomi și la fructul acestora (*un prun*, dar *o prună*, excepția fiind, desigur, mărul – PG, 41-42). De apreciat sunt și observațiile dialectale, de pildă, la prezentarea variantei populare de viitor, în care litera *v*- lipsește: „În loc de *nu-ți*, în București se spune *n-oți*. În Brașov se poate auzi *n'eți*" (PG, 17) sau la pluralul substantivului casă, cu variantele dialectale *căsi* sau *cășí* (PG, 40), chiar și o utilizare dialectală a verbului *a spăla*, trecută între verbele neregulate (*a la*, cu participiul *nelat* sau *neláút*, cu sensul de nespălat – PG, 98).

Pe lângă multele exerciții de traducere, apar și cântece populare de dragoste sau de măritiș (PG, 37, 47, 77), ghicitori (PG, 97-98), zicători (PG, 93), chiar vrăji (PG, 113-114), cuvântarea lui Kogălniceanu în fața lui Cuza, în 1859 (PG, 114-115), sau fragmente literare, unele selectate ca exerciții de memorare: prima strofă din poezia *Revedere* a lui Mihai Eminescu (PG, 32), *Somnoroase păsărele* (PG, 86), poezia *Stelele*, a lui Vasile Alecsandri – PG, 53, *Cântecul* lui St. O. Iosif – PG, 55, *Ursul și Adam*, de Anton Pann – PG 106-107, *Gasel*, de George Coșbuc – PG, 119, *Capra cu trei iezi*, varianta prescurtată și fragmentată, ca o ilustrare a diferitelor moduri și timpuri verbale – PG, 122, 129, 133, 137, 146, 150, 159), toate acestea cu scopul de a oferi celor interesați cât mai multe exemple de limbă autentică. Uneori, apar și texte succinte cu informații geografice sau culturale: o poezie și o scurtă descriere a moților, exploatate ca exerciții de înțelegere după lectură (PG, 47), îmbrăcămintea țăranilor (PG, 49), târgul de fete de pe Muntele Găina (PG, 59),

Ștefan cel Mare sau Mihai Viteazul (PG, 89-90). Fără îndoială, nu putea lipsi nici țuica dintre exemple (PG, 6), un lexiculturem omniprezent, atât atunci, cât și acum.

4. Concluzii

Deși conține înșiruiri de date și de nume, poate prea multe sau prea anoste, la o primă vedere, lucrarea de față și-a propus să reînvie, în semn de recunoștință, memoria unor oameni pasionați de limba și de cultura română, care și-au dedicat viața și cariera studiului acesteia. Unul dintre ei a fost Gustav Weigand, „cel mai harnic și mai integral colindător al pământului românesc” (Leca Morariu, în Popa 1996: 59). Inițiator al cartografiei românești, „neobositul scrutătoriu al limbii române”, așa cum îl numea ziarul timișorean *Dreptatea*, în nr. 191, din 1896 (în Popa 1996: 53), a efectuat anchete dialectale în toate provinciile locuite de români, adunând informații valoroase pentru cercetarea dialectologică, despre stadiul limbii, folclor, cultură și civilizație românească.

În același timp, chiar dacă gramatica prezentată succint aici e mai degrabă desuetă pentru o achiziție eficientă a limbii actuale, având în vedere că a fost publicată în urmă cu peste 100 de ani, ea cuprinde extrem de multe exemplificări și explicații lexicale, gramaticale și culturale, precum și liste practice cu diferențele dintre română și germană – ca o singură ilustrare, lista verbelor însoțite de un complement direct în română, dar care în germană au un complement indirect (*a crede pe cineva* vs. *einem glauben*, PG 159-160).

Gramatica lui Weigand poate fi, astfel, de un real folos, nu doar dintr-o perspectivă lingvistică sau dialectală, ci și din perspectiva didacticienilor RLS. În plus, și cele 29 de anuare ale Institutului de Limba Română merită să fie redescoperite și revalorificate, aflându-se în prezent într-un fond special al Bibliotecii Universitare din Leipzig.

Dincolo de valoarea documentară, toate aceste publicații au și o valoare emoțională, destul de greu de explicat, dar foarte ușor de simțit, odată ce te afli în fața unor volume îngălbenite de vreme, care par atât de familiare.

Bibliografie

1. Bahner 1996: Werner Bahner, *Die Erforschung der rumänischen Sprache in den deutschsprachigen Ländern zwischen 1770 und 1888*, în vol. Klaus Bochmann și Sabine Krause, *100 Jahre Rumänistik an der Universität Leipzig* (Aus der Südosteuropa-Forschung 3), München, Südosteuropa-Gesellschaft, 1996, p. 9-18.
2. Bochmann 1996: Klaus Bochmann, *Rumänische Studien in Leipzig – Voraussetzungen und Leistungen*, în vol. Klaus Bochmann și Sabine Krause, *100 Jahre Rumänistik an der Universität Leipzig* (Aus der Südosteuropa-Forschung 3), München, Südosteuropa-Gesellschaft, 1996, p. 19-27.

3. Bochmann 2005: Klaus Bochmann, *Gustav Weigand. Zum 75. Todestag am 8. Juli 2005*, https://web.archive.org/web/20080426062321/http:// www.uni-leipzig.de/campus2009/jubilaeen/2005 /weigand.html, 2005.
4. Dumistrăcel 2018: Stelian Dumistrăcel, *Știința varietății lingvistice diatopice în sprijinul unității naționale: de la Weigand la Pușcariu – Pop – Petrovici*. BDD-A28841 © Revista „Limba română”, diacronia.ro, 2018.
5. Iorga 1936: Nicolae Iorga, *Oameni cari au fost*, București, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II“, 1936.
6. Majuru 2018: Adrian Majuru, *Leipzig – București – Lipscani: o poveste europeană* © Muzeul Municipiului București, https://muzeulbucurestiu lui.ro/leipzig-bucuresti-lipscani-o-poveste-europeana/, 2018.
7. Popa 1996: Mircea Popa, *Gustav Weigand in Rumänien*, în vol. Klaus Bochmann și Sabine Krause, *100 Jahre Rumänistik an der Universität Leipzig* (Aus der Südosteuropa-Forschung 3), München, Südosteuropa-Gesellschaft, 1996, p. 49-61.
8. Schaller 1992: Helmut Wilhelm Schaller, *Gustav Weigand. Sein Beitrag zur Balkanphilologie und zur Bulgaristik*. Südosteuropa-Schriften Band 12, München, Hieronymus, 1992.
9. Sucher 1981: Kerstin Sucher, *Gustav Weigand – Leben und Wirken* (lucrare de diplomă, dactilografiată – Leipzig, Universitatea Karl-Marx), 1981.
10. Șchiau 1996: Octavian Șchiau, *Rumänische Studierende in Leipzig – Ende des vorigen und Anfang unseres Jahrhunderts*, în vol. Klaus Bochmann și Sabine Krause, *100 Jahre Rumänistik an der Universität Leipzig* (Aus der Südosteuropa-Forschung 3), München, Südosteuropa-Gesellschaft, 1996, p. 41-47.
11. Weigand 1894: Gustav Weigand, *1. Jahresbericht des Instituts für Rumänische Sprache zu Leipzig* (1. JB), Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1894.
12. Weigand 1904: Gustav Weigand, *10. Jahresbericht des Instituts für Rumänische Sprache zu Leipzig* (10. JB), Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1904.
13. Weigand 1918: Gustav Weigand, *Praktische Grammatik der Rumänischen Sprache* (PG), Leipzig, Johann Ambrosius Barth (ediția a II-a), 1918.
14. Weigand 2022: Gustav Ludwig Weigand, Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde e.V. (ISGV), © Copyright https://saebi. isgv.de/biografie/ Gustav_ Weigand_(1860-1930), 2022.

Using ChatGPT in teaching/learning Romanian as a foreign language (RFL). Options and perspectives

Cristina Varga
Babeș-Bolyai University

Abstract. This paper aims to highlight the strengths and weaknesses of using ChatGPT 3.5 in the field of Romanian as a foreign language. For this purpose, a set of 180 questions and 124 control questions in the field of Romanian language teaching was developed. The answers provided by ChatGPT were analyzed both quantitatively and qualitatively and the data resulting from these analyses represent a first assessment of the capabilities and limitations of this generative AI tool in the field of RFL.

Keywords: *LLM, generative artificial intelligence, AI, ChatGPT, AI for learning languages, Romanian as a foreign language, chatbot-supported language learning, Computer-assisted language learning*

1. Introduction

Following the release of ChatGPT by OpenAI in November 2022, this conversational bot that interacts communicatively with human users in multiple languages has become the focus of active interest from professionals in many fields, including foreign languages teaching and learning. Nevertheless, ChatGPT is the subject of considerable debate about the ethics of its use, the accuracy and reliability of the responses it generates, and about the fact that the software is not culturally neutral.

Relying on LLM (Large Language Models), ChatGPT is able to access an enormous amount of information that it can use to generate answers to questions the user asks (Barrot: 2023). Different authors (Kohnke et al. 2023, Shaikh et al. 2023, Klimova et al. 2024, Barrot 2024) consider ChatGPT to be a tool which may be successfully used during different steps of the didactic process in language teaching-learning, while others (Huang, 2023, Nugroho et al. 2023) take a more critical stance and provide documentation of its strengths and limitations.

Within this framework of study, the aim of this paper is to make a first approximation between the use of ChatGPT and the teaching of Romanian as a foreign language, and to evaluate the options and perspectives that this new technology offers to teachers and students. Therefore, the objectives of our

research are focused on: a) highlighting theoretical aspects of Romanian culture and language that can be generated by ChatGPT, b) identifying the tasks that ChatGPT can perform as a teaching tool in RFL courses and c) pointing out the competences that ChatGPT may help teachers and/or students to develop. We are also looking at the reliability of the answers and tasks that ChatGPT can perform in RLS teaching activities.

Our hypothesis is that through this research we will be able to improve our knowledge of the aspects in which ChatGPT is really effective in an RFL didactic scenario and, also, to observe its possible limitations. While assessing ChatGPT's ability to function as a didactic tool, it is also possible to observe the quality of the text it generates automatically in Romanian, both in terms of form and quality of the information provided.

The current paper is intended for RFL teachers and students interested in computer-assisted language teaching and in the use of LLM-based applications in RFL teaching/learning.

2. Methodology of research

As we follow a method applied by the AI industry itself to assess the strengths and weaknesses of LLM-based APIs, we aim with this evaluation to answer the following questions: *(a) What does ChatGPT "knows" about Romanian language and culture, (b) What tasks can ChatGPT "perform" within RFL teaching/learning context?* and (c) *What skills can ChatGPT develop in RFL?*

Taking as a starting point these objectives of the research and having as a model the LLM assessment tools previously developed such as *Web Questions* (Berant et al. 2013), *TriviaQA* (Joshi et al. 2017), *EfficientQA* (Min et al. 2021), *TruthfulQA* (Lin et al. 2022), a protocol of analysis has been developed (see Table 1), relying on a questionnaire comprising 280 questions and covering domains such as: *Romanian language*, *literature* and *culture*.

For each of these domains several subdomains were established. Therefore, within the *Language field*, the questionnaire includes 50 questions, focusing on aspects such as: *spelling, lexicon, morphology, idiomatic expressions* and *written text production*.

For the field of Literature, we have assigned 40 questions, targeting topics such as: *relevant authors in Romanian literature, quotations from literary works, titles of important literary works in Romanian literature,* and *literary trends relevant to Romanian literature.*

In the area of *Culture*, the questions were oriented towards information such as: *daily life, living conditions, interpersonal relationships, values/beliefs/ behaviours*, and *social customs/conventions,* with 50 questions allocated to this subject area.

The second part of the questionnaire aims to assess ChatGPT's abilities in performing several *(b) tasks related to teaching/learning RFL*. Similarly to the first part of the questionnaire, for each task attributed to ChatGPT, 10 different assignments were carried out in order to observe how the application performs. Therefore, it was asked: *to develop exercises on a given topic, to create an evaluation grid for the exercises created, to extract the main ideas from a given text, to summarize a text, to quote the lyrics of a poem/song, to create a lesson plan on a given topic, to create a lesson topic for an RFL course, to generate a list of basic words for RFL, to correct an RFL text/exercise,* and *to translate a text into Romanian.*

The final section of the protocol of evaluation *(c) explores the RFL competences* for the training of which ChatGPT can serve as a teaching tool. Taking into account the highly textual content of ChatGPT 3.5, which is the version we are using for the purposes of this research, the skills that can be developed with it are mainly related to written discourse: *reading, written communication, reception of written text,* and *production of written text*. Also in this situation, the assessment of each competence was carried out using 10 tasks.

The whole protocol of analysis was structured in a table (see Table 1) and consists of 180 questions. To these are added, out of the protocol, 124 control questions, used for the purpose of testing ChatGPT behaviour and consistency of responses to differently worded questions on the same topic. The majority of the questions consist of a single interrogative sentence. Occasionally, assertive sentences were also used for instructions and precisions of assignments. The shortest question consists of 10 characters and the longest of 134 characters. In terms of expression, the questions were formulated using different registers (standard/familiar) with some questions used as control questions. They were questions that were used to observe a specific linguistic aspect more closely, and they are variations of the same question with the same topic, aimed to see how the application behaves and whether the answers generated match. The questions have been grouped according to topic and domain.

Each answer generated by ChatGPT was evaluated and scored as *correct* or *wrong*. Subsequently, the ratio of these answers was calculated and first quantitative data on the performance of ChatGPT 3.5 in RFL was obtained.

3. Analysis of Responses Generated by ChatGPT 3.5

The corpus consisting of the replies generated by ChatGPT 3.5 in Romanian to the 180 questions included in the protocol analysis and to the 124 control questions consists of 124 pages of text and 39,563 words. The shortest response counts 6 words and the longest response counts 297 words. The corpus was saved as a single file in MsWord format, which allows efficient exploration

with corpus exploration tools such as *SketchEngine (https://www.sketchengine.eu/)* or *AntConc (https://www.laurenceanthony. net/software/antconc/)*.

The data obtained were analyzed both quantitatively and qualitatively and the results of the analysis are presented in the following sections of this article. These will allow us to further our understanding of ChatGPT 3.5 and enable us to identify optimal situations for its use in RFL teaching/learning.

3.1. Quantitative analysis of the collected data

As part of the analysis of the linguistic data, each generated answer was read and rated with a grade (*correct/wrong*). 1 point was allocated for each answer and recorded in the corresponding field of the protocol of analysis. At the end, the ratio between correct and incorrect answers was made, adding the corresponding percentages in the corresponding fields (see Table 1).

Within the framework of the current research, it was considered that the *correct answers* were those which, in the case of the *language field*, corresponded to the linguistic norm applicable, in the *literary field*, those which corresponded to the bibliography of the discipline, and in the *cultural field*, those which expressed the realities of everyday life, traditions and beliefs of Romanian society. All other answers were considered to be wrong.

As an example of an answer considered *correct* is the following item from the set of questions related to *literature*: *What is the first document written in Romanian?* The answer generated by ChatGPT 3.5 corresponds to the existing scholarly information in the bibliography of the field:

> (1) Primul document scris în limba română este *Scrisoarea lui Neacșu din Câmpulung*. Aceasta datează din 1521 și a fost adresată lui Hans Benkner, judele Brașovului. Scrisoarea lui Neacșu este importantă nu doar pentru că este cel mai vechi text păstrat în limba română, ci și pentru că oferă informații despre contextul politic și social al vremii.

Answers that do not correspond to the norm of the Romanian language were assessed as *wrong*. Thus, in the evaluation question in the field of Romanian vocabulary: *What does "lămurit-buștean" mean?* ChatGPT 3.5 generated the following answer:: *Expresia "lămurit-buștean" este un regionalism din zona Moldovei din România și se referă la o situație sau un lucru care este clar, evident sau limpede*. This answer has been assessed as invalid following consultation of the DEX (2016).

All the results of the answer evaluation are shown in the following table which represents a systematic overview of the assessment protocol:

Table 1. ***ChatGPT protocol of analysis for RFL***

(a) theoretical aspects of Romanian culture and language generated by ChatGPT (140)				
		Date corecte	Date eronate	Comentarii/ Obs.
Language (50)	Spelling	50%	50%	
	Lexicon	42%	58%	
	Morphology	40%	60%	
	Idiomatic expressions	40%	60%	
	Production of written text	85%	15%	
Literature (50)	Authors	70%	30%	
	Literary quotations	15%	85%	
	Works	50%	50%	
	Literary trends and ideas	60%	40%	
Culture (50)	Everyday life	100%	0%	politically corect
	Conditions of life	100%	0%	politically corect
	Interpersonal relations	100%	0%	politically corect
	Values, beliefs, behaviours	100%	0%	politically corect
	Social habits / conventions	60%	40%	politically corect
(b) tasks that ChatGPT can perform in RFL (100)				
Tasks	Create exercises automatically with a specific RLS topic	100%	0%	
	Create an evaluation scale according to specified parameters	100%	0%	
	Extract main ideas from a text.	100%	0%	
	Summarise a text	100%	0%	
	Quote a song/poem	0%	100%	
	Create a lesson plan on a given topic	100%	0%	
	Create a theme for a language course	100%	0%	
	Generate a basic word list for RLS	100%	0%	
	Correct an RLS text/exercise	100%	0%	
	Translate a text into Romanian	100%	0%	
(c) competences that ChatGPT may help develop – CECRL (40)				
	Reading	100%	0%	limited option
	Written Communication	100%	0%	
	Reception of written text	100%	0%	
	Producing written text	100%	0%	

The quantitative analysis of the data obtained allows us to make the following observations regarding the analysed categories. For some categories, such as *Romanian culture*, *task performance* and *language skills* training related mostly to the written text, ChatGPT 3.5 might be used as a teaching tool for RLS. Task completion rates obtained are excellent, with the program managing to complete 100% of the tasks requested.

Much lower percentages of correct answers have been registered in the field of *language* and *literature*, while the field of *Romanian culture* presents a special situation which will be detailed in the qualitative analysis section (see 3.2.). Therefore, it can be noticed that, in terms of *language,* the highest number of *correct answers* corresponds to the item *production of written text*. Here, the percentage of success is very high (85%), but the statistics indicate that ChatGPT cannot generate correctly any type of text. Considering that the ration of *wrong answers* for this item is only 15%, we tend to say that also for this item ChatGPT can work as an effective teaching tool, despite its limitations.

Higher percentages of wrong answers (60%) have been recorded for the vocabulary and morphology items, while ChatGPT 3.5 achieved an equal number (50%) of correct and incorrect answers for the spelling items. Given the high rate of errors ChatGPT 3.5 performs in these areas of RFL, it is not reliable and it is not recommended to carry out activities based on these items. Presumably the situation will evolve over time and ChatGPt 3.5 will be better trained with these items as well, but for now, it does fall short of the level of performance needed for classroom use.

With regard to the field of *Romanian literature*, the gap between *correct* and *wrong answers* is most pronounced for the item *Authors*, with a high percentage of *correct answers* (70%). The item *Literary works* shows an equal number of correct (50%) and wrong answers (50%), and the data on *literary currents and ideas* is mostly *correct* as well (60%). A very low percentage of *correct answers* has been noticed in the case of the item *Literary quotations*, where only 15% of the quotations were correctly recognized. This poor rate is also confirmed in the case of the tasks, under the item *Quote a song/poem*, for which ChatGPT 3.5 managed to achieve 0% correct answers.

From a statistical point of view, we appreciate that the data accessible to ChatGPT on Romanian culture is substantial. The program is able to answer 100% of the questions asked about *Romanian everyday life, living conditions, interpersonal relationships and values, beliefs,* and *behaviours*. A lower accuracy of ChatGPT 3.5 responses has been observed for the item *customs / social conventions* (60%), indicating that it is not so reliable in this respect.

If we refer to the qualitative data obtained from the evaluation of the performance and usefulness of ChatGPT 3.5 for the teaching/learning of RFL, we can state that, overall, its performance is very high, considering that 80.6% of the questions in the survey were answered correctly.

Moreover, we can state that for 60.71% of the evaluated items the answers were 100% correct. According to these data we can argue that ChatGPT 3.5 performs much better in the context of specific tasks in the teaching of RFL and has a weaker response to the theoretical issues of the Romanian language. This is shown in the following figure:

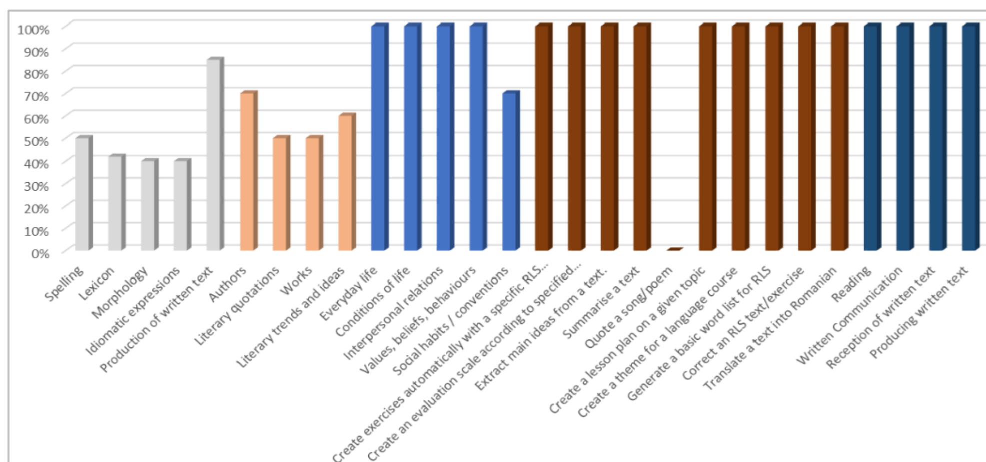


Fig. 1. ***Performance statistics of ChatGPT 3.5***

Therefore, one can recommend to RFL teachers not to use and not to endorse the use of ChatGPT 3.5 as a source of information and of theoretical knowledge for the Romanian language and literature.

Whilst the quantitative analysis provides us with statistical data on the basis of which we can make general statements, the qualitative analysis will allow us to complete this first assessment with more specific data on the quality of the language content generated by ChatGPT 3.5 in Romanian.

3.2. Qualitative analysis of data

Analyzing the linguistic content generated by ChatGPT 3.5 for all items examined provides specific observations that clarify with statistical examples the broad issues observed.

Thus, from an *orthographic* point of view, it can be observed that, though ChatGPT 3.5 maintains a correct spelling, there are instances where it fails. We mention the following cases which will be illustrated through examples:

a) Constant use of English quotation marks "..." even if Romanian quotation marks *„...”* are used in the question, as in the example: *Ce înseamnă **"lămurit-buștean"**? Expresia **"lămurit-buștean"** este un regionalism din zona...*

b) Random use of Romanian special characters: *Pentru tine, cumnata bunicii tale este cunoscută sub numele de **cumnata** a părinților tăi. Deci, într-un mod mai formal, pentru tine ea este tot o **cumnata**.*

c) Considers as correct spellings such as: *grizonat, genoflexiuni, inclusiune, incluzive, subreprezentat, felecar* (instead of *felecan*), *fi cuminte, nu fii rău* etc. For example, the word *inclusiune* is always misspelled in ChatGPTP answers: *Cu toate acestea, ca în multe alte țări, există încă provocări [...] a asigura o* ***inclusiune*** *mai completă [...].*

As far as the Romanian lexicon is concerned, ChatGPT cannot be trusted as it frequently generates errors when asked to explain the meaning of a word or expression. This is the case of the question *What does pâș-pâș mean?* For which the generated answer is: *Expresia "pâș-pâș" este o interjecție folosită în general pentru a exprima încurajare, alinare sau încurajare afectuoasă, similară cu "Hai, hai!" sau "Înainte, înainte!"*. Throughout our analysis, numerous lexical errors were noticed.

This also applies to idiomatic expressions, such as the answer to the question: *Ce înseamnă a umbla pe două cărări?* which is erroneous: *Expresia "a umbla pe două cărări" se referă la comportamentul unei persoane care nu se angajează ferm sau hotărât într-o direcție sau pe un anumit drum, ci oscilează între două opțiuni, idei sau moduri de a acționa.* Although in some cases the explanations are pertinent, given the frequency with which ChatGPT leads to errors, we consider that it cannot be used to search for the meanings of Romanian words and idioms.

In terms of morphology / syntax, the following issues were observed:

a) Generation of wrong plural forms for some common nouns: *echinox-echinoxe, cocs-cocși, albăstreală-albăstrele, sconcs-sconcsi, linx-linxi, sfinx-sfinxi;*

b) Generation of improper genitive forms for certain nouns: *a Mariei-a lui Maria, echinox-echinocților, cocs-cocșului, albăstreală- albăstrelor;*

c) Generating improper feminine forms for certain common nouns: *câine-câineasă, popă-popăică, grădinar-grădinară, cioban-ciobănașă, controlor-controloră, bucătar șef-bucătăriță șef, critic de teatru-critică de teatru, influencer-influenceroaică;*

d) The improper use of prepositions is quite common in broad phrases such as: *În ansamblu, guvernul, organizațiile neguvernamentale și alte entități pot folosi feedback-ul și rezultatele acestor studii pentru a îmbunătăți politicile și serviciile în vederea creșterii nivelului de satisfacție al populației* ***cu*** *condițiile de trai*.

Though we can see that ChatGPT performs quite well at the level of written text production, the protocol of analysis leads us to state that there is a failure to correctly generate texts belonging to functional styles such as: *application, invitation,* and *report* in Romanian. Issues arise rather at the formal and stylistic level than at the linguistic level.

Following the qualitative analysis that allows us to review the categories of errors one may face when working with ChatGPT, we move on to *Romanian*

literature, where some items are properly presented and others are not. Thus, on the authors item, ChatGPT is often wrong. For example, to the question: *Care este primul scriitor literar român?* The software fluctuates and gives multiple wrong answers to the control questions, as follows: *a) Neagoe Basarab, b) Dimitrie Cantemir* și *c) Ion Budai-Deleanu*. Furthermore, the program experiences difficulties in attributing a work to its author as in the following examples: *a) "Balada lui Toma Alimoș" este o poezie scrisă de Vasile Alecsandri în anul 1840 [...]* and *b) ...poezia "Săgeata și paloșul" de George Coșbuc*. Given the high percentage of inaccurate answers, we would not recommend it as a source of useful information.

Regarding literary quotations, ChatGPT has been tested with short literary extracts, mainly poems, from the school curricula. The following behaviours were observed during this trial*: a) attribution of quotations to wrong literary works* and *b) fabrication of non-existent quotations.* This latter failure falls into the category of *AI hallucinations*. An example for category a) is the misattribution of the first lines of the poem *Pașa Hassan* by George Coșbuc to Mihai Eminescu: *Versurile menționate fac parte din poezia "Scrisoarea III" a lui Mihai Eminescu.*

With regard to errors of type b), to the question: *Care este cel mai cunoscut vers din Scrisoarea a III-a?* The answer provided by ChatGPT is a made-up line: *Am fost pe vârf de munte și-n vale adâncă iar.*

Even when asked about authors and works of Romanian literature studied in school, the program's answers were unreliable. For example, to the question: *Cine a scris poezia „Cățelușul schiop"?* the answer provided was: *Poezia "Cățelușul schiop" a fost scrisă de poetul român Vasile Alecsandri*. To the question: *Cine a scris volumul de poezie „Flori de mucegai"?* The following answer was displayed: *Volumul de poezie "Flori de mucegai" a fost scris de poetul și scriitorul român Nichita Stănescu*. With regard to Romanian literary prose, to the question: *Cine a scris „Nunta domnitei Ruxandra"?* The following answer was returned: *"Nunta domniței Ruxandra" este o baladă populară românească, iar autorul său este necunoscut.* Given these errors, we consider that ChatGPT is not a reliable source of information for this item either.

Mistakes were also recorded for the item Literary currents throughout the history of Romanian literature. One such example is the answer to the question: *Iluminismul a avut reprezentanți în România?* ChatGPT 3.5 situates the representatives of the Illuminism in the time of Constantin Brâncoveanu and mentions Dimitrie Cantemir as an important representative of the Illuminism in our country, although it says that he was the voivode of Moldavia and the Wallachia, after which the answer continues with the statement: *„De asemenea, personalități precum Gheorghe Șincai, Gheorghe Asachi și Grigore Ureche au fost influențate de ideile iluministe și au contribuit la promovarea acestora*

în spațiul cultural românesc.” Therefore, the answers for this item are not reliable either.

Despite the fact that in the field of *Romanian culture* most of the answers to the items were properly generated, it should be noticed that the ChatGPT algorithm seems to generate conventional, general texts in which everything is politically correct. Thus, regardless of the aspect commented on (society, politics, income, family, corruption, etc.) much emphasis is placed on the positive aspects, with the negative ones being mentioned only briefly, almost always with the remark that great steps are being taken in order to improve the situation.

With regard to customs/traditions/social conventions in Romania, although many are described correctly, some are inaccurately mentioned. These mistakes may lead to a misperception of customs if ChatGPT is to be used for teaching /learning RFL. Thus, according to ChatGPT, in Romania *onomastica* is celebrated with the family, with a party and cake, and *dansul găinii* is a dance in which the protagonists imitate the movements of a chicken. The program also states that there is a difference between *jocul* and *dansul găinii*, which are in fact interchangeable. Also, to the question: *Când mergem la o petrecere în România putem ajunge înainte sau după ora stabilită?* the answer provided was: *Este considerat politicos să ajungi la timp sau puțin înainte de începerea petrecerii, deoarece acest gest arată respect față de gazde și față de ceilalți invitați*. The answer was later amended by ChatGPT after some follow-up questions.

As one can see, quantitative and qualitative analysis allow us to better observe and understand generative AI and to have a more accurate understanding of how to use it in RFL.

4. Conclusions

In conclusion, we believe that we can now state more accurately what are the strengths and weaknesses of ChatGPT in teaching / learning RFL. We can therefore state based on the qualitative and quantitative analysis that ChatGPT 3.5 can be used for training written skills in RFL, and that the system responds much better to concrete tasks than as a source of theoretical information.

We can also state that ChatGPT can explain a large part of the Romanian cultural aspects but also that it is not reliable in terms of theoretical aspects of Romanian language and literature. It is also reliable when it has to carry out: *exercises, scales, summaries, course topics, word lists, correct texts or translate into Romanian* at a general level, all under human supervision. The weakest point of ChatGPT 3.5 is the ability to assign quotations and titles of literary works to authors. Taking into consideration the huge rate of *AI hallucinations* it produces, it is useless to ask for a *bibliography* or a *definition*.

Regarding the RFL skills that can be developed with ChatGPt, these are*: reading, written communication, reception of written text and production of written text*. For these activities it is essential not to request the programme to provide a literary narrative text (e.g. a fairy tale) or to provide the lyrics of a song / poem. ChatGPT 3.5 will make up a story and title it as the user specifies. Furthermore, whenever it is asked for the same fairy tale / poem / song, the program will make up a new text, none of which corresponding to the original literary work.

Needless to say, ChatGPT is an LLM-based API that can be used as a tool in AI-based teaching / learning of RFL, however, its use should definitely be carried out under the supervision of a professional in the field and should be only partial due to the limitations of LLM.

Bibliography

1. Barrot, Jessie. (2023). ChatGPT as a Language Learning Tool: An Emerging Technology Report. Technology, Knowledge and Learning. 29. 10.1007/s10758-023-09711-4.
2. Kohnke, Lucas & Moorhouse, Benjamin & Zou, Di. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. RELC Journal. 54. 10.1177/0033688 2231162868.
3. Shaikh, Sarang, Sule Yildirim Yayilgan, Blanka Klimova, and Marcel Pikhart. 2023. "Assessing the Usability of ChatGPT for Formal English Language Learning" *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 13, no. 9: 1937-1960. https://doi.org/10.3390/ ejihpe13090140.
4. Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. Journal of Computer Assisted Learning, 38(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610.
5. Nugroho, Arif & Putro, Nur & Syamsi, Kastam. (2023). The Potentials of ChatGPT for Language Learning: Unpacking its Benefits and Limitations. Register Journal. 16. 224-247. 10.18326/register.v16i2.224-247.
6. Blanka Klimova, Marcel Pikhart, Liqaa Habeb Al-Obaydi. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level, Front. Psychol., 08 April 2024, Sec. Educational Psychology, Volume 15 - 2024, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269 319.
7. Barrot, J.S. ChatGPT as a Language Learning Tool: An Emerging Technology Report. (2024). Tech Know Learn 29, 1151–1156. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09711-4.
8. Mandar Joshi, Eunsol Choi, Daniel S Weld, and LukeZettlemoyer. 2017. “Triviaqa: A large scale distantlysupervised challenge dataset for reading

comprehen-sion” In Proceedings of the 55th Annual Meeting ofthe Association for Computational Linguistics (Vol-ume 1: Long Papers), pages 1601–1611.

9. Min, Sewon et al. 2021. “NeurIPS 2020 EfficientQA Competition: Systems, Analyses and Lessons Learned.” In Neural Information Processing Systems, https://doi.org/10.48550/arXiv.2101.00133.
10. Lin, S. , Hilton, J. , Evans, O. *TruthfulQA: Measuring How Models Mimic Human Falsehood*s, in “Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics”, Volume 1: Long Papers, pages 3214 – 3252, 2022.

Impactul ChatGPT asupra predării Românei ca limbă străină

Anca Ursa
Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca

Abstract. *The Impact of ChatGPT on Romanian as a Foreign Language Teaching*. ChatGPT is known as the newest creation of OpenAI, the American artificial intelligence research lab. This tool is a chatbot, *i.e.* a software application designed to mimic a human-like conversation based on user input. If, in the first instance, the teachers perceived it as a prerogative of the students and looked at it circumspectly, if not even with antipathy, later the advantage of such a digital assistant was discovered in all didactic branches: in teaching, evaluation, creation of didactic materials and extensive activities. In the case of teaching and assessment of Romanian as a Foreign Language (RFL), the involvement of ChatGPT can improve the activities of reception, production and mediation, can enrich the vocabulary, can practice grammar or correct pronunciation. The digital assistant could also continue a dialogue, knows how to interact like a real conversation partner, adapts a text by level, creates a paragraph on a certain topic and of a certain level, etc.

Keywords: *artificial intelligence, digital assistant, foreign languages, extensive materials, digital metatext*

1. Introducere

Botul ChatGPT (*Chat Generative Pre-trained Transformer*) este o creație a companiei OpenAI (https://openai.com/), lansat în 30 noiembrie 2022. Cum utilizatorii de internet știu deja bine, un *chatbot* reprezintă o aplicație software concepută pentru a imita o conversație de tip uman pe baza indicațiilor utilizatorului. ChatGPT este unul dintre *LLMs*, prescurtarea în limba engleză a sintagmei „modele lingvistice mari", și funcționează ca un dialog scris între sistemul de inteligență artificială și persoana care îi adresează întrebări. Versiunile GPT-3, GPT-3.5, GPT-4 și GPT-4Turbo GPT-4o sunt definite drept modele de inteligență artificială (IA/AI) de procesare a limbajului. Dacă atunci când am prezentat acest subiect la conferința din octombrie 2023 am lucrat cu versiunea 3.5, proaspăt lansată, ultima actualizare la care am avut acces înainte să închei studiul pentru volum a fost 4.o, din mai 2024. Cum vorbim despre cea mai dinamică tehnologie, există mereu riscul ca cercetătorii să rămână cu un pas în urma actualizărilor gigantului Open AI. Este un moment bun să subliniem și că paleta asistenților

IA este destul de largă, însă am preferat să operăm doar cu ChatGPT, datorită popularității și accesibilității sale, dar cu convingerea că e un demers paradigmatic, care permite transferarea abilităților și a funcțiilor asimilate aici și la alte aplicații bazate pe IA.

Dacă deja inteligența artificială și-a găsit locul și s-a dovedit utilă în majoritatea domeniilor de activitate, aceste sisteme nu puteau să eludeze tocmai sfera educației, respectiv a didacticii actuale. Subiectul constant de cercetare al nostru îl reprezintă strategiile de învățare și evaluare în domeniul Românei ca limbă străină (RLS), dar în rândurile următoare vom avansa concentric, dinspre relația generală a educației universitare cu noua tehnologie, înspre specificitatea predării limbilor străine cu ajutorul asistentului virtual. Studiul se dorește un prim demers dintr-o serie mai lungă de interogări ale impactului sistemelor de inteligență artificială asupra didacticii RLS. Așadar, prezentăm aici o introducere în subiect, generală, ca orice apropiere de o provocare nouă. Vom desfășura însă și o serie de exemple, însoțite de mici analize specifice, astfel încât să putem lansa câteva întrebări relevante, al căror impact didactic îl vom explora în studiile viitoare.

2. Rezervele față de noua tehnologie

Ca toate schimbările tehnologice din istorie, inteligența artificială a stârnit angoasă, rezistență și multe rezerve. Nu puțini pedagogi și didacticieni s-au grăbit să clameze că am atins sfârșitul paradigmei educaționale actuale, prin abandonul originalității, al efortului personal și al gândirii critice. În metaanaliza lui recentă, Hong face chiar un inventar al reacțiilor de opoziție față de schimbările tehnologice din ultimele decenii (Hong 2023: 38-39). S-a afirmat că Google încetinește procesele cognitive, face oamenii proști (Carr, 2008); s-a demonizat încrederea studenților în sursa Wikipedia (Meishar-Tal, 2015); s-a clamat certitudinea că smartphone-urile au paralizat incapacitatea studenților de a scrie propoziții complete (Strain-Moritz, 2016).

Însă nu amenințarea noului ar trebui să stârnească îngrijorare, ci, dimpotrivă, perpetuarea unei paradigme educaționale vechi, chiar și acolo unde rezultatele au fost puțin satisfăcătoare sau unde au devenit irelevante: „dacă un student din secolul al nouăsprezecelea ar urma să studieze într-o clasă actuală, s-ar simți surprinzător de confortabil” (Ferster 2014: 160).

LLM-urile nu ar trebui să fie percepute exagerat ca o revoluție AI, ci mai degrabă ca un pas evolutiv în modelele de rețele neuronale, normal după ce modelul Transformer a fost aplicat la sarcini lingvistice, începând cu 2017 (Caines 2023). Se înțelege, așadar, că subminarea sau interzicerea chatboților nu e o soluție în educație. Ceea ce ar merita schimbat este conceperea sarcinilor de lucru, în așa fel încât ChatGPT să nu devină un *ghostwriter* pentru studenți.

3. Rolul ChatGPT în universități

Profesorul american Stephen Atlas, care a scris unul dintre cele mai complete studii despre ChatGPT, imediat ce prima versiune gratuită a apărut în spațiul public, a evidențiat rolul de instrument valoros al asistentului în optimizarea serviciilor universitare, discutând despre funcțiile lui în brainstormingul profesorilor și al studenților, în comunicarea profesională și în învățarea individualizată. Am preluat câteva dintre situațiile în care botul își poate dovedi eficiența, împreună cu indicațiile introduse în bula de dialog (Atlas 2023: 6-9), adaptându-le la spațiul universitar românesc.

Tabel 1. ***Eficiența ChatGPT în învățământul superior*** (după Atlas 2023: 6-9)

1. Evaluarea automată a producțiilor scrise	„Te rog să evaluezi și să notezi eseul de mai jos, pe tema Impactul tehnologiei asupra învățării limbilor străine”.
2. Îndrumare personalizată	„Poți oferi studenților feedback și îndrumări personalizate, în rezolvarea exercițiilor de lexic?”
3. Asistență în procesul de cercetare	„Mă poți ajuta să găsesc literatură relevantă pe tema *Inteligenta artificială în învățământul superior românesc*?”
4. Traducerea unor studii	„Poți traduce acest material educațional din norvegiană în română?”
5. Dezvoltarea abilităților de scriere, cercetare și comunicare	„Poți oferi feedback pe studiul despre *Tehnologia Chatbot în educație* pentru a-l ajuta pe autor să-și îmbunătățească abilitățile de scriere?”
6. Crearea de programe, chestionare și examene	„Mă poți ajuta să creez un test pe tema *Procesarea limbajului natural* pentru grupa mea de anul II?”
7. Generarea de rezumate, rapoarte și alte documente legate de cercetare	„Mă poți ajuta să rezum această lucrare de cercetare despre AI în educație?”
8. Planificarea întâlnirilor și a evenimentelor	„Poți programa o întâlnire pentru săptămâna viitoare și să sugerezi o agendă?”
9. Asistență pentru politici și proceduri universitare	„Mă poți ajuta să actualizez politica universității privind *Utilizarea inteligenței artificiale în sala de curs*, sugerând limbajul și identificând potențialele probleme?”
10. Generarea de rapoarte	„Poți genera un raport privind numărul de înscrieri pentru semestrul trecut?”

În ciuda entuziasmului pe care l-ar putea genera ajutorul evident descoperit în dialogul cu IA, nu trebuie să omitem că botul reprezintă o mașină, deci abilitățile sale nu sunt absolute și uzul ar trebui să fie însoțit de responsabilitate.

4. Conținuturi generabile de către ChatGPT pentru studenții care învață RLS

După prezentarea generală a avantajelor ChatGPT în activitatea didactică universitară, trecem la investigarea utilității aplicației în domeniul specific de cercetare, respectiv în predarea și evaluarea RLS. Ne rezumăm deocamdată la explorarea rolului său de asistent virtual în designul materialelor, respectiv în producerea de materiale utile pentru învățare. Vizăm numai competența lingvistică și activitățile de comunicare, așa cum apar ele în *Common European Framework Of References For Languages* (CEFRL, 2001) și *Companion Volume* (CV, 2018), urmând să ne ocupăm de celelalte două competențe – sociolingvistică și pragmatică – într-unul dintre studiile viitoare. Scenariul ipotetic pe care ne propunem să testăm funcțiile lui ChatGPT se construiește în jurul temei „La restaurant”, vizează nivelul A2 din CEFRL și solicită ajutorul botului în fiecare etapă, la toate activitățile.

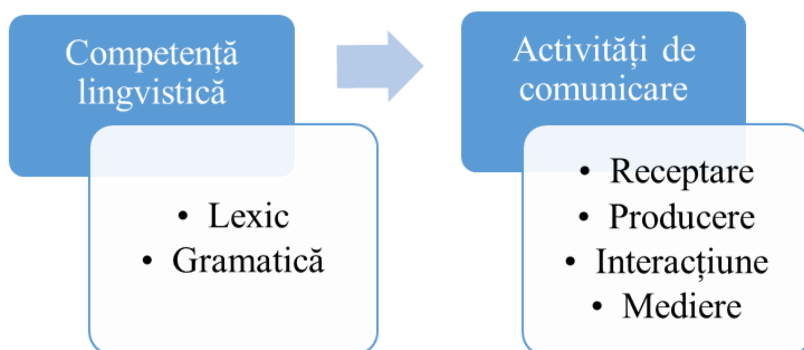


Fig. 1. ***Competența lingvistică și activități de comunicare frecvente***

4.1. Activitățile **de lexic** pot fi adesea plictisitoare, repetitive sau cronofage pentru profesorul care trebuie să găsească maniere diverse de introducere a sferelor lexicale sau a explicațiilor de vocabular, în scenariile de ascultare și citire. Prin urmare, câteva exerciții înșiruite de ChatGPT pe ecran aproape instantaneu, pot constitui cel puțin un punct de pornire sau un schelet eficient pentru secvența în discuție, dacă nu chiar o activitate gata de explorat la grupă.

În exemplul din Fig. 2, am cerut inițial un exercițiu pentru care am introdus tema și nivelul, fără alte sugestii. Programul a ales să construiască un exercițiu de alegere multiplă. La solicitarea de a urca nivelul de dificultate, a înlocuit atât cuvintele de selectat, cât și vocabularul enunțurilor care trebuie

completate. În plus, pornind de la termenii sugerați în exercițiu, am inițiat o activitate complementară, de asociere imagini-cuvinte, cum se poate vedea în stânga, sus. Fotografiile au fost generate de Gencraft (https://gencraft.com/), tot un soft bazat pe inteligența artificială. Nu este singura platformă pe care o putem accesa gratuit. Putem apela în același scop, al completării activităților lingvistice cu imaginile necesare, și la Dall-E (https://openai.com/index/dall-e-3), MidJourney (https://www.midjourney.com), Stable Diffusion (https://stability.ai) etc.

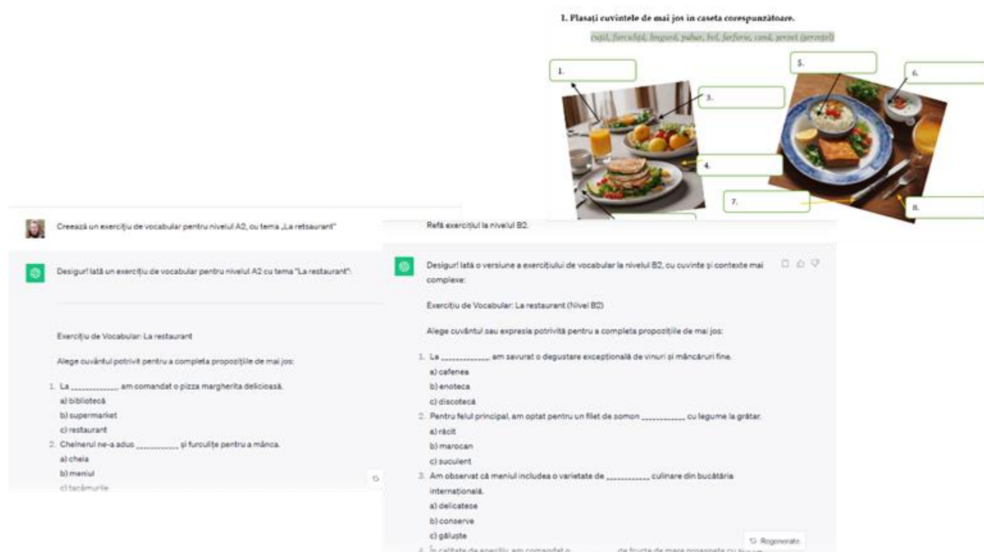


Fig. 2. ***Exerciții de vocabular generate de ChatGPT***

4.2. Chiar dacă perspectiva comunicativ-funcțională a făcut ca **gramatica** să-și piardă locul privilegiat ocupat în secolele anterioare, încă nu s-a găsit o variantă de eludare a ei din procesul de învățare a limbilor. Fie că este vorba despre idei creative pentru activități care să permită fixarea formelor corecte, fie că se simte nevoia fastidioaselor exerciții structurale, conținutul gramatical propus de ChatGPT pare fără sfârșit, atât ca volum, cât și ca diversitate. În Fig. 3, se poate observa maniera de ajustare a itemilor oferiți, în funcție de așteptările pe care le-am reformulat. Varianta oferită în stânga mai așteaptă îmbunătățiri, deci putem creiona o concluzie parțială: cu cât cerința utilizatorului este mai detaliată și mai clară, cu atât materialul oferit de către bot este mai adecvat și mai corect. Ajustarea respectivă este evidentă și atunci când îi cerem IA să conceapă o lecție sau un tabel explicativ, pornind de la o noțiune teoretică. Din rațiuni de spațiu, nu vom rezuma aici și acest de tip de experiment, însă merită solicitată în caseta de dialog a aplicației, pentru exemplificare, explicarea articolului hotărât în limba română sau formarea genitivului.

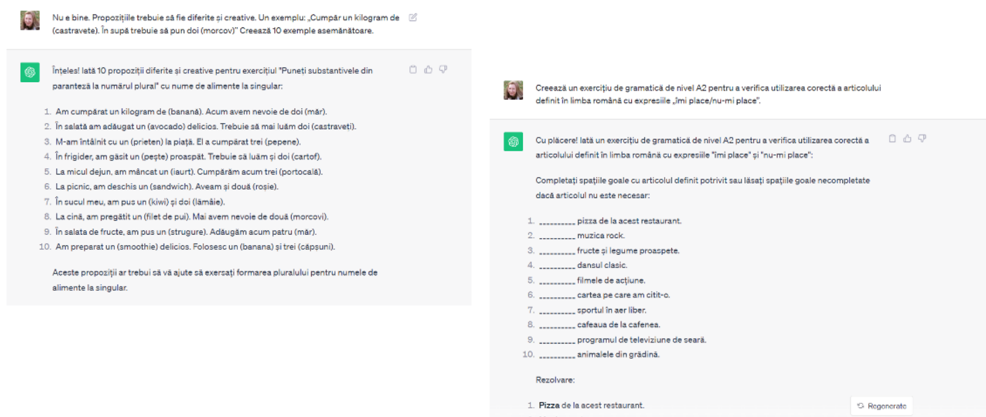


Fig. 3. ***Exerciții de gramatică generate de ChatGPT***

4.3. În exemplul de mai jos (Fig. 4), de **receptare** scrisă, botul a generat un text-input, cu tema și pe nivelul cerute în indicația noastră, dar și un exercițiu cu alegere duală, de înțelegere a dialogului proaspăt construit. Ca notă marginală, am apreciat autenticitatea replicilor create, decupate din realitatea studenților noștri. De asemenea, a fost utilă promptitudinea cu care a introdus sugestiile de conținut, schimbând coerent vecinătățile din frază.

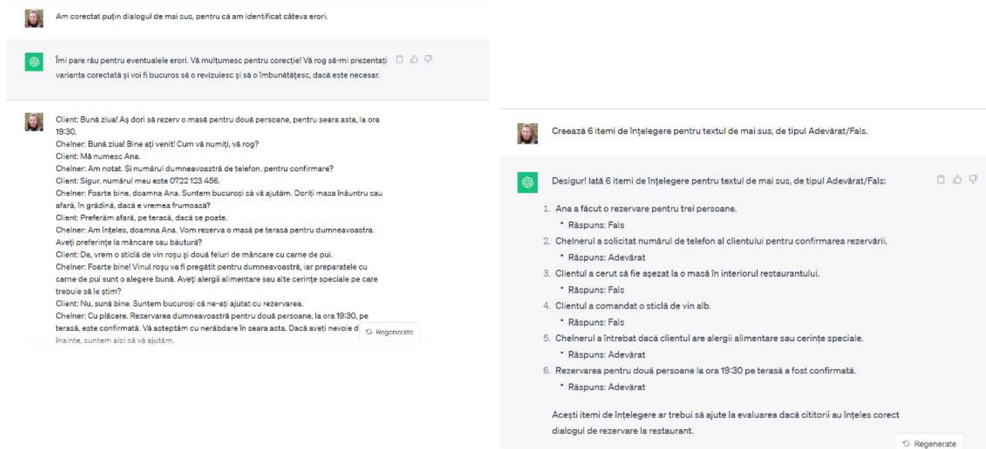


Fig. 4. ***Exerciții de receptare scrisă generate de ChatGPT***

Nu în ultimul rând, itemii de tipul adevărat/fals au respectat regulile de alcătuire: ordinea cronologică, strecurarea unor distractori, evitarea verbelor negative, echilibrul între răspunsurile adevărate și false.

Aceiași pași se pot dovedi utili în generarea unui scenariu de ascultare. Însă deocamdată variantele larg accesibile nu includ și vocea, deci mai avem de așteptat până când textul-suport pentru receptarea orală va fi generat și în

format audio, când nu vom primi doar versiunea de *transcriere audio*. Dacă monologul sau dialogul furnizat implică o situație de comunicare autentică, deja este un câștig pentru didactician și pentru studenți.

4.4. Am lăsat fără nicio intervenție rectificatoare exercițiul de **producere** orală propus de GPT, așa cum se poate verifica în Fig. 5, ca să evidențiem, în buna tradiție didactică, punctele slabe și punctele tari ale materialului de lucru oferit. La nivelul vulnerabilităților evidente, dacă folosim indicația scrisă de aplicație, la cursul de RLS, trebuie să corectăm calcul lingvistic „Imaginează", care nu include pronumele reflexiv în dativ, absolut necesar în română. Formula produsului finit este instabilă, studentul va ezita între cele trei indicații succesive: „o scurtă recenzie", „o scrisoare", „un mesaj prietenos". Frazele finale sunt inutile, pentru că nivelul nu trebuie precizat în indicații, este implicit, iar limita de cuvinte poate fi menționată în primele rânduri. Nu este de neglijat nici aspectul anacronic al documentului cerut, tinerii nu mai scriu de mult scrisori prietenilor. Ca plusuri, remarcăm cele șase sugestii de conținut, eficiente în structurarea răspunsului, și autenticitatea situației: se întâmplă uneori să lăsăm o recenzie online despre un restaurant nou încercat.

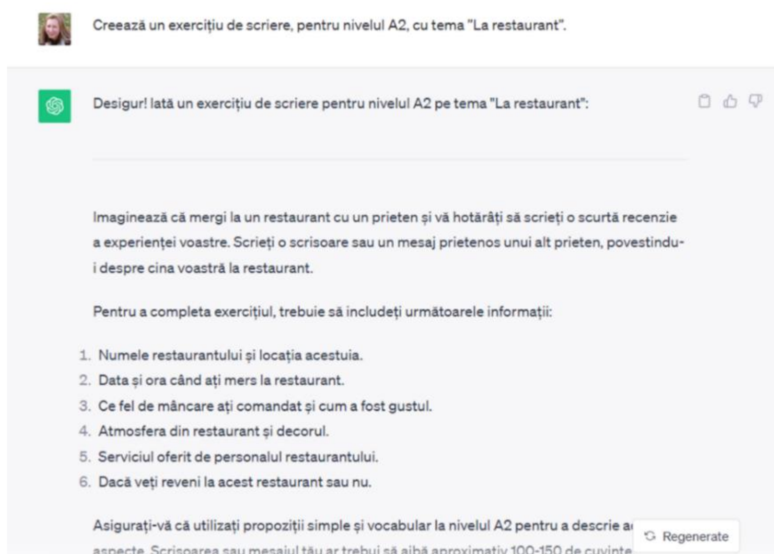


Fig. 5. ***Exercițiu de producere scrisă generat de ChatGPT***

4.5. Într-un scenariu de receptare orală imaginat, în coerența aceleiași situații comunicative de A2, am presupus că **interacțiunea** și-ar găsi un loc bun în etapa de postascultare (Fig. 6). Trecând peste necesitatea de a regândi activitatea, după o tentativă mai puțin reușită, și peste stângăcia discursivă a indicației, programul a creat un exercițiu productiv și ingenios.



Fig. 6. ***Exercițiu de interacțiune generat de ChatGPT***

4.6. Pentru activitatea de **mediere**, am introdus în caseta de dialog a botului o cerință detaliată, care a inclus câțiva termeni-cheie: tema gastronomică, extragerea esenței dintr-un text, transmiterea mesajului unui partener de dialog. Indicațiile pentru pregătirea medierii sunt prea lungi – nu i-am cerut să le concentreze – dar etapele succesive ale activității sunt corect imaginate, iar provocarea interculturală pare productivă la nivel de discurs.

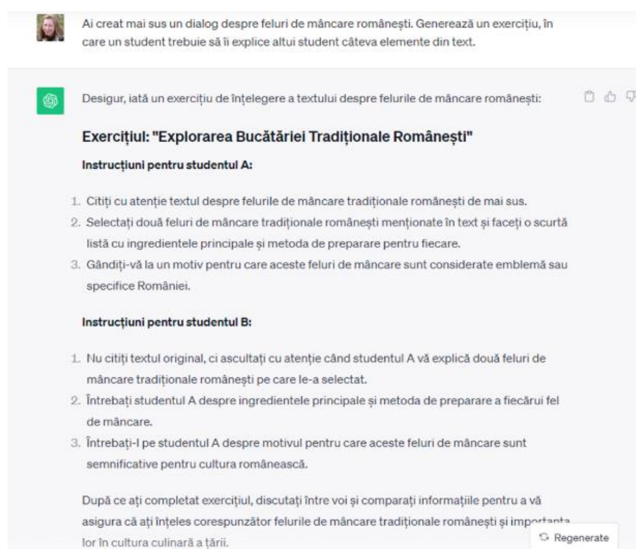


Fig. 7. ***Exercițiu de mediere generat de ChatGP*****T**

Fără să avem pretenția că am epuizat rolul și funcțiile executorii ale asistentului virtual explorat, am oferit câteva exemple de dialog didactic

productiv cu această formă de inteligență artificială, dialog care sperăm să deschidă o nouă eră în predarea eficientă a românei ca limbă străină.

5. Provocări și limite

După inventarierea opiniilor din literatura de specialitate a ChatGPT și după experimentarea personalizată a conținuturilor oferite pentru nevoile RLS, putem discuta limitările inevitabile ale asistentului AI. Așa cum s-au grăbit să scoată în evidență utilizatorii din primele luni, botul are un potențial real de a produce conținut neadecvat sau chiar discriminatoriu (Sallam 2023): confirmă prejudecățile, perpetuează clișeele inechitabile ale limbii din care face traducerea, rostogolește uneori preconcepții despre grupuri marginale. Nu trebuie uitat, însă că este vorba de un bot care învață permanent, inclusiv din greșeli, și își ajustează progresiv răspunsurile în funcție de reacția utilizatorilor.

Unii utilizatori se plâng că inputul acceptă doar 1000 de caractere sau 4000 de *tokens* (API), iar frecvența mesajelor e uneori limitată. Dacă spațiul pentru detalierea inputului este resimțit ca restrictiv, chiar asistentul virtual sugerează ca problema să îi fie comunicată în întrebări succesive. Desigur, calitatea răspunsurilor depinde de calitatea întrebărilor, deci e nevoie de refrazare acolo unde răspunsul este sub așteptări (Kohnke *et alii* 2023: 545).

O altă îngrijorare, definitorie în educație, este aceea conform căreia ChatGPT este un model de învățare nesupravegheat și deci există riscul de a genera informații incomplete, derutante sau incorecte (Borji 2023). Însuși botul sugerează uneori ca informația furnizată să fie verificată și din alte surse. Deși e conceput ca un soft cu o capacitate continuă de corectare a erorilor în urma feedbackului utilizatorilor, nu întotdeauna se poate vedea autocorectarea de la un input la altul. Așa ca în Fig. 8, este nevoie de intervenții de sprijin succesive pentru a ajunge la un rezultat mulțumitor.

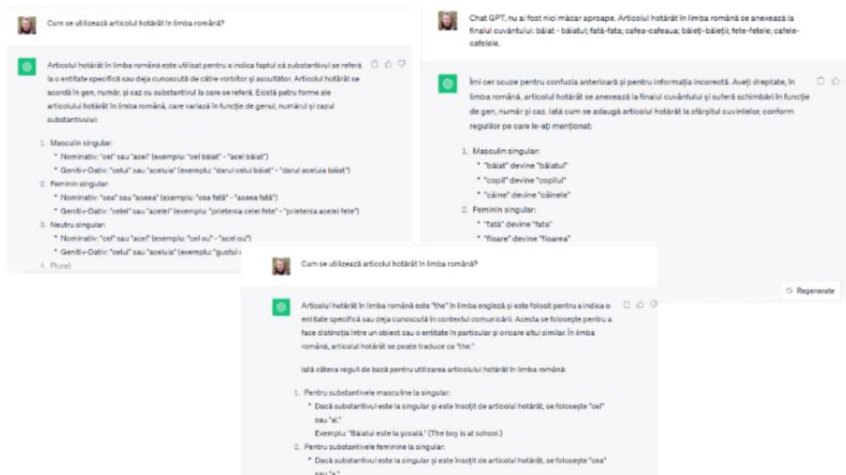


Fig. 8. ***Exemplu de ajustare a conținutului generat***

În sfârșit, dacă până acum am discutat limitele cognitive sau problemele de comunicare, nu trebuie să omitem și o problemă cu substrat emoțional: se pare că inteligența artificială nu poate înlocui profesorii. Sau nu încă. Este capabilă să înțeleagă și să genereze limbaj natural, dar are vulnerabilități în înțelegerea contextului și a nuanțelor unui anumit subiect sau domeniu. În plus, nu poate crea experiențe de învățare personalizate (Atlas 2023: 20-21).

6. Concluzii

Ca orice instrument tehnologic, ChatGPT nu se dovedește bun sau rău în sine, ci devine așa în funcție de modul în care este utilizat. Pentru profesorul de limbi străine, poate fi un ajutor real, în special în elaborarea materialelor. Nu înseamnă că didacticienii vor primi de fiecare dată varianta ideală a conținutului cerut. În partea practică a lucrării noastre se poate vedea că platforma generează uneori răspunsuri cu erori, parțial pentru că o limbă ca româna nu este printre primele ale cărei articulații să le fi identificat în detaliu, și altfel pentru că indicațiile utilizatorilor nu sunt suficient de clare pentru algoritmii lui. Însă cerințele noastre succesive de corectare pot ajuta în mod real, nu numai la obținerea unui material final corect și util, ci și la „educarea" botului, care va elabora răspunsuri mai adecvate la sarcinile similare ulterioare, introduse de noi sau de alți utilizatori. Așadar, oarecum liniștitor, chiar dacă inteligența artificială poate juca rolul unui bun asistent pentru cursanții de la limbi străine, rolul profesorului nu poate fi substituit încă.

Bibliografie

1. CEFRL 2001: *Common European Framework Of References For Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council Of Europe, 2001, accesat aici: https://rm.coe.int/16802fc1bf, la data de 21.05.2024.
2. CV 2018: *Companion Volume With New Descriptors* (2018, 2021), Council Of Europe, 2018, accesat aici: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989, la data de 21.05.2024.
3. Atlas 2023: Stephen Atlas, *ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI*, 2023, accesat aici: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548, la data de 28.09.2023.
4. Borji, 2023: Ali A. Borji, *A categorical archive of chatgpt failures, arXiv preprint arXiv:2302.03494*, 2023, accesat aici https://arxiv.org/pdf/2302 .03494, în data de 22 mai 2024.
5. Caines *et. alii* 2023: A. Caines, L. Benedetto, S. Taslimipoor, C. Davis, Y. Gao, O. Andersen, ... & P. Buttery, *On the application of large language models for language teaching and assessment technology*, arXiv preprint arXiv:2307.08393, accesat aici: https://arxiv.org/abs/2307. 08393, în data de 30.09.2023.

6. Ferster 2014: Bill Ferster, *Teaching machines: Learning from the intersection of education and technology*, Johns Hopkins University Press, 2014.
7. Hong 2023: Wilson Cheong Hin Hong, *The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research*, „Journal of Educational Technology and Innovation”, 5.1, 2023, p. 37-45.
8. Kohnke *et alii* 2023: Lucas Kohnke, Benjamin Luke Moorhouse, and Di Zou, *ChatGPT for language teaching and learning*, „RELC Journal”, 54.2, 2023, p. 537-550.
9. Sallam 2023: Malik Sallam, *ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: systematic review on the promising perspectives and valid concerns*, „Healthcare”, 11.6.2023, p. 887.

Impactul traducerii automate asupra învățării limbii române ca limbă străină

Alexandra Ilie
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

Abstract. *The impact of machine translation systems on the acquisition of Romanian as a second language.* In a world where artificial intelligence is the latest topic on everyone's lips, a world that is always-on, perpetually connected, and ready to offer its opinion, a world that seems to be constantly running out of time, caught in a seemingly endless and restless race, we propose to pause for a few moments to examine the true impact of machine translation systems on the acquisition of Romanian as a foreign language. In this paper, we discuss the phenomenon of using numerical translation systems. We have recorded the results by monitoring the progress of language acquisition from the beginner level to the B2 level. For this study, we tracked 33 individuals, the majority of whom were students who attended the preparatory year of Romanian language at "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași. Additionally, there were participants who learned Romanian through their companies as managers or external employees involved in projects focused on developing products for their home countries. All members of our study group, machine translation systems, Romanian language learning applications (both online and offline), and various websites as learning strategies at some point. We found that the impact of machine translation systems on learning Romanian was substantial, with both positive and negative effects. In this study, we aim to explore the importance of numerical systems in the learning process, their functionality, their role, and their influence on acquiring the Romanian language. Finally, we propose several effective strategies for integrating these systems into classroom instruction.

Keywords: *artificial intelligence, machine translation systems, learning strategies, applications, digitalization, translation impact, language acquisition, digital tools*

0. Introducere

Utilizarea traducerii ca instrument în cadrul unui program de achiziție a limbii străine este o practică recurentă printre cursanți. Indiferent de forma sub care se produce, fie ca exercițiu ghidat și observat de un specialist în cadrul sesiunilor de predare a limbii române ca limbă străină (RLS), fie ca tehnică de rezolvare a exercițiilor primite fără o instrucțiune prealabilă care să ceară în mod clar valorificarea traducerii, cursanții intră în contact cu această „strategie” încă de la începutul procesului de achiziție a limbii. Aceștia continuă să o

utilizeze și, mai mult, să se bazeze pe sistemele de traducere automată (TA) de-a lungul întregului proces de învățare, un proces care nu se încheie decât în momentul în care cursantul decide să întrerupă studiul sau oprește orice interacțiune cu limba cu care a intrat în contact (părăsește țara sau încheie studiile). Observând timp de patru ani patru generații de studenți înscriși la studiile de limba română pentru studenții străini din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, am remarcat câteva trăsături comune în gradul de achiziție a limbii pe care le-am corelat cu utilizarea traducerii sau a sistemelor de TA. Acceptarea faptului că *Google Translate* (*GT*) a devenit un „asistent" aproape indispensabil pentru cursanți este iminentă. Dacă în 2020 sesizam o utilizare mai redusă a acestui sistem de traducere de-a lungul procesului de învățare, în 2024 constatăm că *GT* este accesat, fără excepție, de către absolut toți cursanții.

1. De la traducere tradițională la traducere automată (TA)

1.1. Traducerea tradițională ca strategie de învățare a limbii române

Traducerea reprezintă un mijloc de mediere între culturi și are, vom vedea în continuarea studiului, un rol benefic în procesul de achiziție a limbii. Limba activează unul dintre cei mai importanți factori ai comunicării, factorul social. Relațiile cu socialul antrenate de limbă au fost îndelung discutate, mai ales în studiile de lingvistică unde, începând cu Ferdinand de Saussure, limba este înțeleasă ca „produs social al facultății limbajului și un ansamblu de convenții necesare, adoptate de corpul social pentru a permite exercitarea acestei facultăți de către indivizi." (Saussure 1971: 6). Limba îndeplinește și rol de instituție socială, fiind totodată și o moștenire culturală a unui popor și a indivizilor. Se exercită mai ales prin vorbire, implicându-i pe toți vorbitorii în mod activ și participativ la dezvoltarea sa. Aceste participări sunt, desigur, condiționate de factorul timp. Limba, așa cum apare ea unui individ, concentrează în structura sa istoria și mentalitatea întregului popor. În limbă găsim amprentele lăsate de civilizațiile care au contribuit la crearea unei limbi naționale, găsim cicatricile lăsate de colonizări, războaie, evenimente politice, economice, pandemii etc.

Când își însușește limba maternă (L1), individul își însușește odată cu aceasta și zestrea culturală tăinuită de limbă. Odată însușită, limba se „lipește" permanent de natura interioară a individului și, oricât ar încerca acesta în mod activ și conștient să se dezbrace de veșmintele limbii materne, îi va fi cu atât mai dificil cu cât și-a petrecut mai mult timp din viață în sânul comunității sale. Ajuns în pragul vârstei adulte, psihicul individului a creat și și-a însușit o structură lingvistică și o serie de șabloane de comunicare, o competență lingvistică pe care o va performa în vorbire, exprimându-ne în termenii lui Chomsky (Chomsky, 2015).

În momentul în care părăsește spațiul securizant al familiei și al culturii sale, individul găsește o formă de refugiu în limba sa. Departe de familie, de prieteni și de cutumele tradiționale, aflat într-o țară străină a cărei organizare socială diferă față de modelul cunoscut, individul caută o modalitate de integrare în noul spațiu. Singura cale pe care o poate întrezări este cea a limbii. Identitatea unui individ se găsește în limbă. Raportarea și integrarea unei alte limbi presupune o etapă de reorganizare și transfer mai întâi la nivel mental, apoi în plan fizic, la nivelul exprimării.

Recunoscut ca proces de transfer între culturi, traducerea oferă cadrul ideal pentru ca individul să conștientizeze structurile lingvistice mentale proprii limbii materne și să descopere echivalentul lor în limba și comunitatea lingvistică în care dorește să se imerseze. Traducerea creează un spațiu de acceptare și integrare în care individului îi este recunoscută proveniența și în care se simte în siguranță. Tranziția către noua limbă se produce cu blândețe, prin intermediul mijloacelor lingvistice deja cunoscute și utilizate. Abordarea contrastivă a celor două limbi angajate în procesul de traducere permite observarea asemănărilor și a deosebirilor nu doar în plan lingvistic, ci și cultural.

Persoanele care au participat la studiul nostru au declarat în unanimitate că achiziția limbii române a trecut în mod natural prin filtrul limbii materne la care fac apel voit sau nu. Traducerea oferă și cadrul unei învățări centrate pe student.

Utilizarea limbii materne în procesul de achiziție a unei limbi străine este amendată de specialiști precum D. Atkinson. Totuși acesta afirmă imposibilitatea separării de L1 în cadrul cursurilor de învățare a limbii, mai ales în cazul debutanților (Atkinson, 1993). Într-un alt studiu propune chiar câteva activități pe care profesorul le poate utiliza în clasă raportându-se la L1 (Atkinson, Lenochová 1989: 91-95). Stimularea limbajului și fixarea noțiunilor prin încurajarea cursanților să traducă în limba pe care doresc să și-o însușească, limba-țintă (L2) un termen sau o propoziție din L1. În cazul nostru, dat fiind contextul multicultural, limba intermediară cea mai utilizată rămâne engleza, urmată de franceză, iar în unele situații de ucraineană (sau rusă) și arabă (în funcție de cunoștințele formatorului). Așadar efortul de achiziție a limbii este reciproc, se produce de ambele părți. De exemplu, profesorul poate întreba în cazul unei lecții de recapitulare a conjunctivului și a pronumelui în cazul acuzativ „Cum spunem *He wants to meet him* în română?”/„Cum spunem *Il veut le rencontrer* în română?” continuată de întrebarea „Cum spunem *Elle veut la rencontrer* în română?” stimulând astfel producerea în limba română a răspunsurilor „*El vrea să-l întâlnească.*” și „*Ea vrea s-o întâlnească.*” Vorbitorul nativ de limbă franceză ar putea observa asemănarea structurală în privința actualizării complementului direct; pronumele în acuzativ „*îl*” corespunde

pronumelui cu funcția de COD[1] fr. „*le*” și rom. „*o*” pentru fr. „*la*”, dar și diferența în actualizarea celui de-al doilea verb în frază, infinitivului din franceză îi corespunde conjunctivul în limba română. O altă situație în care Atkinson agreează utilizarea L1 este în cazul activităților în grup, lucru ce presupune o cooperare a cursanților. Strategia este utilă mai ales în cazul debutanților.

Studenții înțeleg mai bine cerințele exercițiului și, prin colaborare, pot găsi exprimarea adecvată a ideilor. În plus, se creează un spațiu propice în care toți cursanții au ocazia să-și exprime opiniile indiferent de L1 și să le vadă formulate în limba română. Prin activitatea de redare a ideilor personale pe un subiect care le suscită interesul într-o altă limbă, cursanții pot observa mai ușor transformările care se produc la nivel de formă, dar prin care se păstrează intact conținutul, substanța[2]. O a treia strategie „permisă” de Atkinson care utilizează L1 este verificarea și evaluarea.

După producerea unui text în L2, cursanții îi pot verifica coerența și corectitudinea prin traducerea textului în L1. Profesorul poate traduce voit în mod greșit în L1 a studenților fragmentul sau propoziția, așa cum a fost ea produsă în limba română. Astfel, se pot identifica eventualele dezacorduri sau pasaje incoerente. În ceea ce privește evaluarea, Atkinson consideră utilă introducerea în unui fragment de tradus, deoarece ar demonstra abilitatea cursantului de comunicare în L2 în situații reale. O altă lucrare de referință în care este abordată tema despre rolul traducerii în achiziția celei de-a doua limbi este *Language Two* (Dulay *et alii*. 1982). Autorii susțin ipoteza conform căreia raportarea la L1 în cadrul cursurilor de achiziție a limbii-țintă ar da naștere unui număr mai mare de erori interlingvistice.

Într-un alt studiu, Mattar demontează o mare parte din teoriile expuse în lucrarea menționată mai sus prin studii de caz concrete și arată că erorile se datorează utilizării unei strategii numite în studiile de specialitate *traducere literală*[3] (Mattar 1999). Această strategie presupune traducerea unui text sau a unui cuvânt dintr-o limbă în alta fără a lua în considerare contextul sau sensul implicit al cuvintelor.

Traducerea literală încearcă să păstreze structura și cuvintele exacte ale originalului, fapt ce duce la o traducere neadecvată sau incorectă în L2. Strategia poate fi, totuși, utilă pentru a înțelege structura gramaticală a unei limbi străine, dar poate eșua în a transmite sensul corect și subtilitățile culturale ale originalului. Traducerea mai joacă un rol foarte important în procesul de achiziție a unei limbi în cazul concret al structurilor idiomatice care „devin

[1] fr. *complément d'objet direct.*
[2] concepte despre care L. Hjelmslev discută în detaliu în studiul *Prolegomena to a Theory of Language* (Hjelmslev 1969).
[3] După clasificarea făcută de Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet (Vinay, Darbelnet 1973), considerați părinții traductologiei, traducerea literală este, alături de împrumut și calc, unul dintre procedeele directe de traducere (în opoziție cu cele oblice sau indirecte).

evidente prin intermediul traducerii” (Jeanrenaud 2006: 74). De exemplu, verbul *a bate* cunoaște în limba română peste 100 de posibilități combinatorii rezultând în tot atâtea expresii idiomatice, ca să dăm doar câteva exemple *a bate la cap, a-și bate capul, a bate palma, cât ai bate din palme, a bate la ochi, a bate un record* etc.

O traducere literală nu poate transporta sensul global al expresiei idiomatice. De aceea, apelul la L1 poate fi de ajutor. Astfel, cursantul înregistrează în noua structură lingvistică pe care și-o creează echivalențele semantice pentru „idiotismele”[4] (Pergnier 2017: 56) din L2. Pentru rom. *a bate la cap,* cursantul va juxtapune engl. *to nag* sau fr. *casser les pieds/harceler*, pentru *a-și bate capul* engl. *to rack*[5] *one's brain* sau fr. *se creuser*[6] *la tête*, pentru rom. *a bate palma*, cu sensul a cădea la învoială, a fi de acord cu o propunere engl. *to shake*[7] *hands* sau fr. *serrer*[8] *la main*, iar dacă este un îndemn pentru sărbătorirea unei victorii, „*Bate palma!*” are echivalent în engl. *Give me five!/High five!* și în fr. *Tape-m'en cinq!*, pentru rom. *cât ai bate din palme* engl. *in the blink of an eye/in no time* sau fr. *en un clin d'oeil* sau *en moins de rien*[9], pentru rom. *a bate la ochi* engl. *to stand out* sau fr. *sauter*[10] *aux yeux*, pentru rom. *a bate un record* engl. *to break*[11] *a record*. În cazurile analizate, traducerea literală prin care se traduce fiecare cuvânt al expresiei devine o strategie improprie. Se traduce, așadar, sensul global, în integralitatea sa.

În studiile de lingvistică integrală și lingvistică a textului, lingvistul român Eugeniu Coșeriu include discuții despre traducere și învățarea limbilor străine și afirmă că „(...) raportarea la realitate (...) este indispensabilă în traducere, în învățarea limbilor și în comparația semantică între limbi.” (Coșeriu 2009: 106). Procesul de învățare a unei L2 pornind de la o L1 presupune descoperirea unor analogii și diferențe între cele două limbi, în conformitate cu raportarea la realitate a cursantului. Este util să menționăm că studiile recente[12] promovează integrarea traducerii ca strategie utilă și benefică în procesul de achiziție a limbii.

---

[4] Termen specializat pentru expresiile idiomatice.
[5] Engl. *to rack* = rom. *a chinui.*
[6] Fr. *creuser* = rom. *a săpa* și forma reflexivă fr. *se creuser* = rom. *a se adânci, a se deteriora.*
[7] Engl. *to shake* = rom. *a scutura.*
[8] Fr. serrer = rom. *a strânge.*
[9] O altă expresie din limba franceză care exprimă ideea unei acțiuni care se petrece deodată ar mai putea fi *mine de rien*.
[10] Fr. *sauter* = rom. *a sări.*
[11] Engl. *to break* = rom. *a rupe, a sparge, a strica* etc. în funcție de context, observăm aceeași situație ca în cazul expresiilor idiomatice analizate.
[12] Într-un studiu (Frackou 2008) dedicat traducerii ca strategie de învățare a limbii-țintă, autoarea discută despre peisajul în schimbare în cazul învățării limbilor străine și despre necesitatea de a încorpora în cadrul orelor de curs abilitățile de comunicare interculturală. Abordarea este centrată pe traducere și sunt propuse metode inovatoare pentru a integra

Opiniile privind sarcinile de traducere în cursurile de SLE au pendulat între includere și acceptare și excludere și amendare. Până în anii 1970[13], traducerea a fost considerată o metodă tradițională și esențială pentru predarea limbilor străine. Se punea accent pe abilitățile de citire și traducere. Activitățile de producție și înțelegere orală se deplasau în plan secund, ceea ce a dus la apariția unor critici care amendau traducerea pentru inhibarea producției libere a elevilor. Între 1970 și 1990, accentul se mută pe o abordare comunicativă a predării limbilor străine, pe abilitățile de vorbire și ascultare. Acest lucru a dus la minimizarea rolului traducerii, considerată a fi o abilitate secundară, de care cursantul nu depinde. Unii cercetători (Krashen 1981, Atkinson, Lenochová 1989) au susținut ideea că traducerea poate fi chiar dăunătoare pentru învățarea limbilor străine. Aceasta ar putea interfera cu achiziția naturală a limbajului, ducând la producerea de erori și la o utilizare neidiomatică a L2. Cursanții ar fi descurajați să se exprime spontan și creativ în L2. S-ar crea un context artificial (nenatural) în care cursanții nu interacționează într-un mod natural și spontan, ca în viața reală. Pentru că sarcinile de traducere ar solicita o mai mare atenție asupra textului scris, expresiile faciale, tonul vocii, gesturile, elemente nonverbale esențiale în conversațiile uzuale și responsabile cu transmiterea corectă a mesajului, intră în subsidiar. Toate aceste abateri de la comunicarea verbală ar duce la dezvoltarea unui limbaj rigid și formal, care nu reflectă latura colocvială și informală a limbajului utilizat în viața de zi cu zi sau în diferite contexte sociale.

După anii 2000, traducerea începe să fie din nou percepută drept un instrument valoros în predarea limbilor străine. Se recunoaște că traducerea poate fi utilizată pentru a sprijini o varietate de obiective de învățare, inclusiv dezvoltarea vocabularului, a gramaticii și a abilităților de citire și scriere. Este înțeleasă ca activitate ce secondează celelalte activități privind înțelegerea și producerea mesajelor verbale. Mai mult, integrarea sarcinilor de traducere

---

cultura în procesul de învățare prin *traducerea-mediere*. Într-un alt studiu pe aceeași temă (El Quessar 2009), autorul susține ideea că practica traducerii de către cursanții care își doresc să învețe o nouă limbă are un impact pozitiv semnificativ asupra nivelului de limbă pentru ambele limbi și ajută la dezvoltarea bilingvismului. Rezultatele unui sondaj (Chirobocea 2018) arată că încorporarea activităților de traducere într-un curs de ESP are un efect pozitiv asupra cursanților. Aceștia au simțit că activitățile au facilitat înțelegerea vocabularului și noțiunile gramaticale. De asemenea, au apreciat utilizarea L1 pentru a clarifica conceptele dificile. Autorul conchide că traducerea poate fi un instrument util pentru cursanții ESP. Într-un studiu în care este prezentat rolul traducerii în procesul de învățare a limbilor străine (Konan 2020), autorii prezintă rezultatele unui sondaj în urma căruia s-a constatat că studenții cred că traducerea are trei beneficii principale: îmbogățește vocabularul, facilitează comunicarea și îmbunătățește abilitățile de producere scrisă și concluzionează că traducerea poate fi un instrument util atât pentru evaluarea, cât și pentru îmbunătățirea abilităților lingvistice recomandând ca traducerea să fie integrată mai bine în curriculumul de învățare a limbilor străine.

[13] Când traductologia se conturează ca disciplină de sine stătătoare sub umbrela lingvisticii.

promovează învățarea centrată pe cursant. Printre argumentele favorabile integrării acestor tipuri de sarcini, menționăm dezvoltarea bilingvismului prin conștientizarea diferențelor dintre L1 și L2, îmbogățirea vocabularului, însușirea regulilor de topică și sintaxă prin observarea contrastivă a ordinii cuvintelor în frază sau a modului în care se construiesc propozițiile și frazele în L1 și L2, posibilitatea de a-și îmbunătăți abilitățile de ortografie și punctuație în L2 (mai ales în cazul în care L1 nu este o limbă flexionară[14]), dezvoltarea abilităților interculturale (prin faptul că ajută cursanții să conștientizeze diferențele culturale și să observe modul în care cultura se reflectă în limbă și limbaj, ceea ce ar conduce la apariția sentimentului de empatie) și de cercetare (prin faptul că solicită cursanților consultarea dicționarelor, enciclopediilor sau a altor resurse). Mai mult, sarcinile de traducere suscită un interes mai mare asupra sensului textului și a contextului și solicită un efort de sinteză a informațiilor.

1.2. Traducerea automată ca strategie de învățare a limbii române

Am văzut că, de-a lungul timpului, părerile despre includerea traducerii în cursurile de SLE au oscilat de la acceptare, la amendare și, mai nou, la reintegrare. În continuare vom aborda o latură spinoasă, mai puțin investigată a traducerii, cea a traducerii automate. Scopul nostru este de a stabili dacă aceasta poate fi valorificată în cursurile de RLS. Integrarea unor sarcini de lucru în cursurile de SLE care să solicite utilizarea traducerii automate generează o serie de provocări. Înainte de a propune câteva metode de integrare a traducerii automate în clasele de SLE, vom prezenta rezultatele studiului nostru despre situația actuală a utilizării sistemelor de TA în rândul cursanților.

Din grupul de studiu au făcut parte 33 cursanți: 1 vorbitor nativ de limbă albaneză, 18 vorbitori de arabă, 1 vorbitor de limba germană, 2 vorbitori de limbă engleză, 6 vorbitori de limba franceză, 1 vorbitor de japoneză, 1 vorbitor de swahili, 3 vorbitori de ucraineană. În ceea ce privește categoria de vârstă am propus patru intervale: 18-25 de ani -16 cursanți, 25-35 de ani - 11 cursanți, 35-45 de ani - 5 și 45+ ani - 1 cursant. În ceea ce privește zona geografică în care aceștia locuiau în momentul completării chestionarului am identificat 4 orașe din România: Iași - 26 cursanți, București – 2 cursanți, Cluj – 2 cursanți, Timișoara – 2 cursanți și 1curasant în afara României. În ceea ce privește canalul prin care și-au însușit limba română, 24 de cursanți au fost studenți ai Anului Pregătitor de limba română, 4 cursanți au făcut studiu individual, 3 cursanți au apelat la ajutorul unui profesor particular, 2 cursanți a declarat că au învățat online, prin intermediul resurselor disponibile. Am rugat cursanții să-și autoevalueze nivelul de limbă. 7 consideră că au nivelul A1-A2, 14 nivelul B1 și 12 nivelul B2-C1, după cum urmează: 3 dintre studenții care au

[14] Ne referim aici la clasificarea tipologică a limbilor a fraților Friedrich și August von Schlegel (Schlegel 1849) și rafinată în studiile ulterioare de lingviști precum Franz Bopp (Bopp 1816) sau Rasmus Rask (Rask 1818).

urmat cursurile Anului Pregătitor spun că se autoevaluează la nivelul A1-A2, 12 la B1 și 9 la B2-C1. Doi dintre cei care au făcut studiu individual declară că au nivelul A1-A2, ceilalți doi se evaluează la nivelul B2-C1. 1 cursant care a apelat la serviciile unui profesor particular se evaluează la nivelul A1-A2, 2 la B1. Unul dintre cursanții care au utilizat resurse online se evaluează la nivelul A1-A2, celălalt, la B2-C1.

Cursanților li s-a cerut traducerea frazei *„Kindness can bring happiness to both the giver and the receiver, just like how the warm sun brings joy to our hearts."* în limba română și traducerea frazei *„Iubirea, bunătatea și empatia aduc oamenii împreună și ne fac să strălucim în lume."* în L1. Pentru această sarcină 16 au declarat că au utilizat sisteme de traducere online și 17 au declarat că nu au folosit nicio resursă. Dintre cei care au utilizat un sistem de TA, 4 s-au autoevaluat anterior la nivelul A1-A2, 8 la B1 și 4 la B2-C1. În ceea ce privește frecvența de utilizare a resurselor online sau a aplicațiilor mobile pentru învățarea limbii române, dintre cei care s-au evaluat la nivelul A1-A2, un cursant a declarat că utilizează resurse online de mai multe ori pe zi, 2 de mai multe ori pe săptămână, 2 rar, 2 nu au răspuns.

Pentru nivelul B1, 6 folosesc resurse online de mai multe ori pe săptămână, 5 rar, 3 nu au răspuns. Pentru B2-C1, 9 folosesc resurse online de mai multe ori pe săptămână, 3 rar. Cursanții au declarat că folosesc următoarele resurse online: 11 dintre ei folosesc *GT* pentru traducerea cuvintelor sau a frazelor, corectare gramaticală și de sintaxă și sinteză vocală (TTS) pentru pronunție și exerciții de ascultare: A1-A2: 2 cursanți, B1: 6 cursanți, dintre care unul a declarat că folosește în paralel și *Youtube*, iar unul afirmă că folosește *GT* pentru a-și îndeplini sarcinile individuale de lucru primite în cadrul studiilor, B2-C2: 3 cursanți; 7 dintre ei folosesc aplicația *Duolingo* pentru funcțiile de sinteză vocală (TTS) pentru pronunție și exerciții de ascultare, traducerea cuvintelor sau a frazelor, corectare gramaticală și de sintaxă, exerciții sau teste de învățare a limbii*:* A1-A2: 1 cursant care utilizează în paralel *iTalki*, *Youtube*, *Memrize*, B1: 4 cursanți dintre care unul utilizează în paralel și *DeepL*, B2-C1: 2 cursanți; 3 cursanți folosesc *DeepL* pentru sinteză vocală pentru pronunție și exerciții de ascultare și pentru traducerea cuvintelor sau a frazelor: B1: 1 cursant care folosește în paralel și *Duolingo*, B2-C1: 2 cursanți, unul utilizează în paralel și *Dict.cc;* 1 cursant autoevaluat la B2-C1 folosește *Reverso* pentru traducerea cuvintelor sau a frazelor și corectare gramaticală și de sintaxă. În ceea ce privește utilizarea altor resurse online decât cele specializate pentru traducere sau învățarea limbii, cursanții au mai menționat că utilizează *Youtube* pentru consolidarea cunoștințelor (2 dintre cursanții care s-au autoevaluat la nivelul B2-C1 au declarat că folosesc exclusiv *Youtube*, ceilalți accesează diverse canale ca metodă de sprijin în consolidarea studiilor). Un cursant care s-a autoevaluat la nivelul B1 și un altul la B2-C1 declară că pot găsi sprijin pentru învățarea limbii române în platforme de

socializare. În ceea ce privește încrederea cursanților în aceste resurse, 15 au declarat că au încredere, 13 că nu au încredere și 5 nu au răspuns. Am rugat cursanții să evalueze calitatea traducerilor oferite de sistemele automate de traducere în comparație cu o traducere tradițională. Am utilizat o scală de la 1 la 5, unde 1 reprezintă o calitate mult inferioară și 5 o calitate mult superioară: 3 cursanți (2 B2-C1 și 1 A1-A2) au evaluat traducerile cu 1, 5 cursanți (2 B1 și 3 B2-C1): 2, 14 cursanți (3 A1-A2, 5 B1 și 6 B2-C1): 3, 4 cursanți (3 B1 și 1 B2-C1): 4 și 2 cursanți (1 A1-A2 și 1 B2-C1): 5, 5 cursanți nu au răspuns.

Am urmărit evoluția cursanților de-a lungul studiilor până la finalizare și am observat o scădere a calității temelor și un regres în cazul cursanților care au folosit în special *GT* față de studenții care utilizau cu moderație resurse online sau se bazau doar pe cursurile oferite de specialiști și pe interacțiunile extrașcolare, mai ales pentru promoțiile din anii 2020, 2021. La început, răspunsurile oferite de sistemele de TA apăreau ca nenaturale și nu se ridicau la așteptările și nevoile cursanților. Mai mult, feedbackul primit din partea specialistului pentru temele în care apăreau inserate pasaje traduse prin *GT* nu era pozitiv. Cursanții se concentrau mai cu seamă pe învățarea noțiunilor gramaticale pe care le utilizau în sarcinile de producere a textului fie scris, fie oral. Pe măsură ce noțiunile deveneau din ce în ce mai dificile, o parte dintre studenți apelau la ajutorul „asistentului" automat, cu precădere în afara cadrului dirijat de specialist, pentru rezolvarea temelor pentru acasă. Se puteau identifica cu ușurință pasaje sau chiar teme întregi realizate cu *GT* prin faptul că includeau traduceri literale, structuri improprii limbii române, dar foarte aproape de convențiile de exprimare din L1 a cursantului, dezacorduri gramaticale, *false friends*, expresii idiomatice bizare etc.

De-a lungul anilor, sistemele de TA au înregistrat îmbunătățiri semnificative, în special datorită progreselor făcute în ariile de studiu ce cuprind prelucrarea limbajului natural și învățarea automată. *GT* nu face excepție, reîmprospătându-și și dezvoltându-și constant modelele utilizate. Cercetarea în aceste arii a fost influențată de progresul înregistrat odată cu includerea modelelor generative[15] în lingvistica aplicată.

GT a trecut printr-o serie de transformări în ceea ce privește modelele utilizate. Între anii 1980 și începutul anilor 1990 traducerea automată se baza pe un set predefinit de reguli lingvistice (*RBMT*) elaborate de lingviști (Tesnière 1959). Gramatica de dependență se concentrează pe relațiile dintre cuvinte într-o propoziție. Structura sintactică a unei propoziții este reprezentată printr-un arbore de dependență în care fiecare cuvânt este conectat direct la altul

[15] Studiile lui N. Chomsky (Chomsky 1964, 2002, 2007), ca să citâm doar câteva din cele reprezentative pentru discuția noastră, au avut un impact extraordinar asupra dezvoltării modelelor generative, modele care au servit cu succes nu doar aria de cercetare a prelucrării limbajului natural și a învățării automate, dar și pe cea a traducerii automate. Astăzi, aceste modele au fost înlocuite, iar autorul însuși s-a dezis de gramatica sa.

printr-o relație de dependență. Aceste modele integrează și dicționare bilingve ce asigură traducerea corectă a cuvintelor individuale. Regulile de transfer elaborate manual transformă structura sintactică a propoziției sursă în structura corespunzătoare în limba-țintă ținând cont de diferențele gramaticale dintre cele două limbi. Performanța modelelor este direct influențată de calitatea cunoștințelor lingvistice codificate în reguli.

Procesele de elaborare, de mentenanță și de rafinare sunt costisitoare și cronofage solicitând un efort intens din partea experților, motiv pentru care sistemele care foloseau modele bazate pe reguli au fost înlocuite de sistemele statistice (*SMT - Statistical Machine Translation*), folosite între anii 1990 și 2000.

Modelele statistice calculează probabilitățile de traducere bazându-se pe corpusuri mari de texte bilingve paralele aliniate automat la nivel de cuvinte și fraze. Spre deosebire de RBMT, SMT nu sunt dezvoltate prin intervenția umană, corpusurile de antrenament nu sunt adnotate manual din cauza volumului mare de date necesare, ci automat, prin procese de aliniere automată. Avantajul SMT este că pot fi adaptate la diferite perechi de limbi și domenii prin schimbarea corpusului. Performanța modelelor este direct proporțională cu dimensiunea corpusurilor și a cantității și calității datelor de antrenament. Din păcate, corpusurile bilingve de înaltă calitate, pe domenii și tipuri de texte diferite, (după cum reclamă susținătorii teoriei skoposului (Reiß, Vermeer 2014) în traductologie), sunt fie indisponibile, fie slab dezvoltate pentru limbile de circulație mică. În cazul limbii române, s-a dezvoltat corpusul *CoRoLa*[16], dar acesta nu este un corpus paralel, fiind inutilizabil pentru antrenarea modelelor de traducere automată. Colecția de corpusuri bilingve paralele din *Open Parallel Corpora*[17] include 44 de corpusuri pentru perechea de limbi română-franceză cuprinzând 184,159,334 propoziții, iar pentru perechea de limbi română-engleză există 78 de corpusuri cuprinzând 230,305,669 propoziții). Traducerea nu se mai face doar la nivel de unitate lexicală și morfologică, ci și la nivelul unității sintactice. Nu se mai traduc doar cuvinte individuale, ci fragmente mici de text sau chiar fraze scurte. Acest lucru poate avea o influență negativă asupra coerenței textelor cu fraze mai lungi. Pentru păstrarea coerenței textelor a fost nevoie să se intervină asupra interpretării contextelor, ceea ce a dus la apariția modelelor neuronale.

O a treia etapă în evoluția sistemelor de traducere, după vestitul raport ALPAC[18] din 1966, a constat în dezvoltarea unor modele care să țină cont de context. Modelele de traducere automată neuronale (NMT) au început să fie dezvoltate în jurul anului 2014. Deși modelele utilizate de NMT nu mai utilizează în mod direct arborii de dependență, conceptele și teoriile dezvoltate

---

[16] https://corola.racai.ro/.

[17] https://opus.nlpl.eu/ oferă o serie de corpusuri bilingve paralele create dintr-o varietate de surse, incluzând texte juridice, tehnice, literare, conversaționale și alte domenii.

[18] https://www.mt-archive.net/50/ALPAC-1966.pdf

de Mel'čuk și Polguère (Mel'čuk, Polguère 2009) continuă să fie relevante pentru îmbunătățirea și rafinarea acestor sisteme. Arborii sintactici și gramaticile de dependență pot fi folosiți pentru a adnota datele cu informații sintactice și structurale, ceea ce are ca rezultat îmbunătățirea calității traducerilor. Pentru că efortul este foarte mare, puține sisteme[19] includ modele hibride. În 2016 *Google* a lansat *Google Neural Machine Translation* (GNMT), un sistem de traducere automată care utilizează tehnici de învățare profundă (*deep learning*) pentru a îmbunătăți acuratețea și fluența traducerilor. GNMT este antrenat pe seturi mari de date bilingve. În etapa de evaluare, traducerile automate sunt confruntate cu traducerile umane de referință, fapt ce duce la optimizarea constantă a parametrilor rețelei neuronale prin reducerea diferențelor dintre traducerile automate și traducerile umane. Anul 2017 a marcat debutul arhitecturii *Transformer* (Vaswani *et alii*. 2017). Straturile recurente folosite în modelele anterioare de traducere automată (SMT) sunt eliminate. Principala inovație a modelelor *Transformer* este utilizarea mecanismelor de atenție, care permit modelului să se concentreze asupra părților relevante ale textului sursă în timpul traducerii. Avansul tehnologic a permis ca în 2022, prin implementarea modelelor multilingve, traducerea simultană din mai multe limbi să poată fi posibilă. Acest lucru are un impact pozitiv asupra fluenței și coerenței traducerilor. Modelele multilingve, antrenate să gestioneze și să traducă texte dintr-o varietate de limbi în alte limbi, sunt ușor adaptabile la diferite contexte și stiluri de limbaj. Arhitectura sistemelor de traducere automată este simplificată prin faptul că s-a eliminat necesitatea gestionării multiplelor modele pentru fiecare pereche de limbi. În mod ideal, sistemele bazate pe modele *Transformer* funcționează autonom, dar intervenția umană poate fi necesară în diferite etape[20] ale dezvoltării și utilizării lor.

Schimbările nu puteau rămâne fără ecou în planul practic, al utilizării. Notăm efectele folosirii de către cursanții RLS. Începând cu anul 2022, am observat faptul că temele cursanților care utilizau *GT* depășeau nivelul de limbă studiat în cadrul orelor de curs. Am corelat discrepanța dintre răspunsurile oferite la sarcinile care antrenau înțelegerea și producerea de text scris și răspunsurile din cadrul sarcinilor de producție sau înțelegere orală cu utilizarea sistemelor de TA. Am constatat faptul că studenții care preferă să se bazeze exclusiv, sau în cea mai mare parte a timpului, pe sistemele de TA devin dependenți de acestea. Deoarece le preferă în detrimentul educației clasice, tradiționale, se produce o stagnare (și chiar un regres, în unele cazuri) la nivelul de achiziție a limbii din momentul în care au început să se bazeze pe aceste sisteme. Un alt caz specific a fost acela al studenților care, deși în număr

[19] De exemplu, Systran (https://www.systransoft.com/) sau SDL Trados (https://www.trados.com/).
[20] Precum colectarea și pregătirea datelor, antrenarea modelelor, evaluarea și validarea, implementare și monitorizare.

mai redus, au preferat să se lase ghidați de specialistul din cadrul cursurilor, rezolvând sarcinile fără să apeleze la utilizarea nemotivată a *GT* și pe care l-au folosit doar atunci când li s-a indicat acest lucru. Acești studenți au înregistrat un progres în achiziția limbii și au învățat cum să utilizeze corect sistemele de traducere automată.

2. Sugestii de explorare a traducerii automate în cursurile SLA și RLS

2.1. TA în SLA

În secțiunea anterioară am urmărit câteva modalități prin care putem explora traducerea tradițională ca strategie de învățare în cursurile destinate achiziției celei de-a doua limbi. La fel ca în cazul integrării traducerii tradiționale în SLA, și pe terenul TA părerile sunt împărțite. Specialiștii în domeniu sunt preocupați de potențialul TA de a reduce autonomia elevilor și de a le împiedica dezvoltarea gândirii critice. Suprautilizarea acestor sisteme, am văzut deja, nu poate avea decât un impact negativ. Utilizarea lor cu moderație și într-un cadru ghidat le poate transforma într-un instrument cu adevărat util în procesul de achiziție a limbii.

Studiile actuale au demonstrat că sistemele de TA au un potențial foarte mare de a transforma educația în SLA. Într-una dintre lucrările care abordează integrarea TA (Enkin, Mejías-Bikandi 2016) sunt descrise metode în care erorile generate de sistemele online pot fi folosite pentru a crea activități care cresc gradul de conștientizare metalingvistică a gramaticii limbii străine și a diferențelor dintre construcțiile gramaticale din prima și a doua limbă. În studiul său, *Machine Translation in Foreign Language Learning Classroom-Learners' Indiscriminate Use or Instructors' Discriminate Stance,* (Xiaomin 2020), autoarea discută despre folosirea TA în clasele SLA și despre îngrijorările instructorilor pe care îi împarte în două tabere. Cei care aleg să interzică utilizarea TA și cei care caută modalități de gestionare corectă a acestui fenomen, subliniind necesitatea și importanța ghidării cursanților de către un specialist în utilizarea TA. Într-o lucrare mai recentă (Urlaub, Dessein 2022), autorii analizează cercetările privind utilizarea TA la cursurile de limbi străine și identifică două abordări principale: a) utilizarea TA pentru a ajuta cursanții să înțeleagă textele dificile și b) utilizarea TA pentru a-i ajuta să producă propriile texte. Cercetările bazate pe sondaje (Alm, Watanabe 2022) demonstrează, ca și în cazul sondajului nostru, faptul că TA este utilizată frecvent de cursanți pentru o varietate de sarcini de scriere, inclusiv căutarea în dicționar, verificarea gramaticii și revizuirea proiectelor și că aceștia raportează că percep TA ca fiind un instrument util care le poate îmbunătăți acuratețea și fluența scrierii. În acest studiu este analizată și percepția instructorilor care se declară mai sceptici cu privire la beneficiile TA pentru scrierea L2, unii dintre ei exprimându-și îngrijorările cu privire la potențialul TA de a promova plagiatul și de a împiedica

asimilarea noțiunilor de lexic și sintaxă. În general, observăm că tendința este aceea de integrare a TA cu condiția utilizării sistemelor de TA sub supravegherea și indicația specialiștilor.

2.2. TA în RLS

În continuare propunem două activități la care au luat parte cursanții noștri. Una efectuată în cadrul orelor de curs, cealaltă într-un cadru extracurricular.

Pentru prima activitate, le-am cerut cursanților să aleagă un text scurt în limba română și să-l traducă online folosind un sistem TA, să identifice erorile de traducere din textul tradus, concentrând-se pe aspecte gramaticale precum genul, acordul, numărul, prepozițiile, topica, apoi să corecteze erorile de traducere și să explice greșelile identificate. În textele în limba română traduse prin TA am identificat cel mai des confuzii de gen, dezacorduri, utilizarea greșită a prepozițiilor, topica cuvintelor modificată în L2 față de L1.

Cea de-a doua activitate implică utilizarea TA folosind *Language Reactor*[21], în afara cursurilor, pentru studiul individual și antrenament. Prin utilizarea acestei platforme, cursanții pot învăța limba română vizionând filme sau ascultând melodiile preferate în L2. Platforma afișează subtitrările în L2 și face traducerea instantanee în L1 prin *GT*. Cursantul își poate crea *flash-carduri* pentru cuvintele sau frazele pe care doresc să și le însușească. Se facilitează achiziția vocabularului și se îmbunătățește abilitatea de recunoaștere a contextelor de utilizare în care apar termenii. În secțiunea *PhrasePump* cursantul își poate exersa și capacitățile de ascultare (înțelegere a unui mesaj audio). Un dezavantaj în utilizarea platformei este dependența de *GT* pentru generarea textelor, însă majoritatea textelor pentru limba română sunt corecte, pronunția (artificială) este, în mare măsură, acceptabilă. Ținând cont de faptul că *Google* își îmbunătățește constant serviciile, ne așteptăm ca rezultatele platformei să fie din ce în ce mai satisfăcătoare.

3. Concluzii

În acest studiu am abordat problematica sarcinilor de lucru care integrează traducerea tradițională și traducerea automată ca strategie de predare/învățare a noțiunilor de limbă în cursurile pentru SLA în general și RLS în special. Am urmărit evoluția opiniilor atât pentru traducerea tradițională, cât și pentru traducerea automată și am exemplificat, pentru fiecare dintre ele, modalități prin care ar putea fi integrate cu succes în sarcinile de lucru pentru studenții care învață limba română ca limbă străină. Am subliniat avantajele și dezavantajele integrării traducerii automate urmărind evoluția unui grup de cursanți. Rezultatele sondajului nostru au scos în evidență faptul că sistemele automate de traducere sunt un instrument util cursanților ce nu mai poate fi ignorat sau

[21] https://www.languagereactor.com/.

interzis de instructori, ci integrat în sarcinile de lucru sub atenta lor îndrumare. Aceștia pot oferi recomandări de utilizare adecvate nevoilor cursanților. Traducerea tradițională și traducerea automată au un potențial care încă mai are nevoie să fie cercetat. Folosite cu moderație, acestea pot facilita învățarea limbii române ca limbă străină. Mai mult, folosirea traducerii are avantajul de a crea un mediu de învățare divers și incluziv pentru cursanții aparținând unor medii lingvistice diverse.

Bibliografie

1. Alm, Watanabe 2002: A. Alm, Y. Watanabe. *Online Machine Translation for L2 Writing across Languages and Proficiency Levels,* în *Australian Journal of Applied Linguistics* Vol. 5, No. 3 2022, p. 135–57.
2. Atkinson 1993: David Atkinson, *Teaching Monolingual Classes*, Harlow, Longman Group UK, 1993.
3. Atkinson, Lenochová 1993: D. Atkinson, A. Lenochová, *The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?* în *Teaching English as a Foreign Language. Selected Extracts*, Olomouc, Palacký University Rectorate, 1989.
4. Bopp 1816: Franz Bopp, *Über Das Conjugationssystem Der Sanskritsprache in Vergleichung Mit Jenem Der Griechischen, Lateinischen, Persischen Und Germanischen Sprache*, traducere în limba engleză de Edward B. Eastwick, *A Comparative Grammar of the Sanscrit, Zend, Greek, Latin, Lithuanian, Gothic, German, and Sclavonic Languages*, Frankfurt, London, Andreäischen, 1816.
5. Chirobocea 2018: Olivia Chirobocea, *Translation as Language Learning Technique and the Use of L1 in ESP Classes. Learners' Perceptions* în *"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series*, Vol. XVIII, Nr. 2, 2018, p. 221-227
6. Chomsky 1964, Noam Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory,* The Netherlands, Mouton &: Co. N. V., Publishers, 1964.
7. Chomsky 2002, Noam Chomsky, *On Nature and Language*, New York, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
8. Chomsky 2007, Noam Chomsky, *On language Chomsky's classic works Language and responsibility and Reflections on language*, New York, The New York Press, 2007.
9. Chomsky 2015: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2015.
10. Coșeriu 2009: Eugenio Coseriu, *Omul și limbajul său : studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală,* Editura Universității Alexandru Ioan Cuza Iași, 2009

11. Dulay *et alii* 1982: H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, Language Two. Rowley: Newbury House, 1982. *Language Two*, Rowley, Newbury House, 1982.
12. El Quessar 2009: Mohammed El Quessar, *La traduction dans l'apprentissage des langues, un objectif linguistique, mais une approche communicative* în *Revue AFN Maroc* 4. 2009. p. 139–48.
13. Enkin, Mejías-Bikandi 2016: E. Enkin, E. Mejías-Bikandi, *Using Online Translators in the Second Language Classroom: Ideas for Advanced-Level Spanish* în *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, Vol. 9, No. 1, 2016, p. 138-158
14. Hjelmslev 1969: Louis Hjelmslev, *Prolegomena to a Theory of Language*. traducere în engleză de Francis J. Whitfield, Milwaukee, London, The University of Wisconsin, 1969.
15. Jeanrenaud 2006, Magda Jeanrenaud, *Universaliile traducerii*, Iași, Polirom, 2006.
16. Konan 2020: Kouakou Béhégbin Désiré Konan, *La traduction dans l'apprentissage de l'espagnol en milieu universitaire ivoirien: quel impact?* în *Akofena*, 2020, p. 523–536.
17. Krashen, 1981: Stephen D. Krashen*, Second Language Acquisition and Second Language*, Oxford, Pergamon Press Inc, 1981.
18. Mattar 1999: Hameed Mattar, *Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection?* în *IRAL*, Vol. 37, No. 4, 1999, p. 307–320.
19. Mel'čuk, Polguère 2009: I. Mel'čuk, A. Polguère, *Dependency in Linguistic Description,* Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Pub Co, 2009.
20. Pergnier 2017: Maurice Pergnier, *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction,* Paris, Les Belles Lettres, 2017.
21. Rask 1818: Rasmus Kristian Rask, *Undersögelse om det gamle Nordiske eller Islandske Sprogs Oprindelse, A Grammar of the Icelandic or Old Norse Tongue,* traducere de George M. A. Webbe Dasent, Copenhaga, Londra, Gyldendal, William Pickering, 1818.
22. Reiß, Vermeer 2014: Katharina Reiß, Hans Vermeer, *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*, London, New York, Routledge, 2014
23. Saussure 1971: Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1971.
24. Schlegel 1849: Friedrich von Schlegel, *On the Language and Wisdom of the Indians* în *The Æsthetic and Miscellaneous Works of Frederick von Schlegel: comprising Letters on Christian Art, An Essay on Gothic Architecture, Remarks on the Romance-Poetry on the Middle Ages and on Shakespeare, On the Limits of the Beautiful, On the Language and*

Wisdom of the Indians, traducere de Ellen Judith Millington, London, 1849, p. 425–526

25. Tesnière 1959: Lucien Tesnière, *Elements De Syntaxe Structurale*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1959.
26. Urlaub, Dessein 2022: P. Urlaub, E. Dessein, *Machine Translation and Foreign Language Education* în *Frontiers in Artificial Intelligence*, Vol. 5, 2022
27. Vaswani *et alii* 2017: Ashish Vaswani *et alii*, *Attention is All you Need*, în *Advances in Neural Information Processing Systems,* vol. 30, Curran Associates, Inc., 2017
28. Vinay, Darbelnet 1972: Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet*, Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de la traduction*, Monréal, Beauchemin, 1972.
29. Xiaomin 2020: Zhu Xiaomin, *Machine Translation in Foreign Language Learning Classroom-Learners' Indiscriminate Use or Instructors' Discriminate Stance* în *English Linguistics Research* Vol. 9, No. 4, 2020.

Platformele online
în predarea limbajului tehnic

Maria Simina-Suciu
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Online platforms in technical language teaching*. Specialized language is a crucial element in language teaching, playing an important role in communication. Teaching specialized language also aims to lay the foundations for the lexical knowledge that will be useful to future students and professionals. Methods of teaching specialized language have evolved in recent years, increasingly integrating technology into the teaching-learning framework, as online platforms have become a beneficial tool for both teacher and student. Among the advantages they offer are the creation of a less rigid classroom environment, the ease with which the teacher can track students' progress, and the ease with which students have access to course materials. Our article aims to make a selection, from our perspective of the most useful and intuitive educational platforms, presenting some effective methods of teaching technical language through them. In doing so, we will propose some practical activities that can be carried out on these platforms for use in the classroom. These activities include lexical exercises (both introductory and for assessment), tests, or flashcards.

Keywords: *specialized language, technical language, digitization, online platforms, teaching, interactive activities*

0. Introducere

În acest articol vom discuta despre utilizarea platformelor online pentru predarea limbajului tehnic, devenite tot mai populare în perioada pandemiei, dar aflate în continuare într-un trend ascendent. Motivul principal se regăsește în faptul că sunt versatile, pun la dispoziția utilizatorului o serie variată de tipuri de exerciții și activități ce pot umple diverse etape ale cursului, de la introducerea conceptelor lexicale/gramaticale noi, la exersarea acestora și până la testarea lor. În ceea ce privește limbajul tehnic, considerăm predarea lui o etapă semnificativă în învățarea oricărei limbi străine, nu doar a românei, întrucât este o parte esențială pentru cei care vor urma o carieră în domeniul tehnic.

Astfel, articolul nostru va fi structurat în următoarele părți: prima parte va conține câteva premise teoretice referitoare la platformele online, a doua va trece în revistă teorii didactice referitoare la predarea limbajului specializat, a treia parte, având un caracter mai aplicat, va prezenta activitățile realizabile cu ajutorului platformelor online. În ultima parte vom nota concluziile.

1. Platformele online. O metodă eficientă sau nu?

Luând în considerare avântul tehnologic din ultimii ani, platformele online au fost intens discutate și în domeniul educațional, devenind din ce în ce mai utilizate în predarea limbilor străine, limba română nefăcând excepție. Un alt factor care a influențat succesul înregistrat de platforme în rândul tinerilor este popularitatea platformelor de socializare precum *Instagram, Facebook* sau *Tik-Tok*. Tinerilor/studenților le este tot mai la îndemână să rezolve exerciții în format virtual, preferându-le pe acestea din urmă în detrimentul celor de pe tradiționalele fișe de lucru.

Platformele reprezintă *gamificarea* învățării noilor elemente lexicale, fapt ce eliberează presiunea de a oferi un răspuns corect, aducând la schimb spiritul ludic, tot mai prezent pe rețelele de social media. *Gamificarea* reprezintă transformarea în joc a oricărui tip de activitate. Pentru studenți, exercițiile virtuale, în special cele în care predomină aspectul de joc și competiție (Suciu 2019), sunt mai interactive, unii susținând chiar și că se concentrează mai mult decât atunci când rezolvă exerciții în varianta clasică. Acest lucru își are explicația în faptul că realizarea sarcinilor devine o ușoară competiție (fie între ei, fie cu cronometrul afișat pe ecranul telefonului), asociind activitatea de învățare cu un joc pe calculator. Însă avantajele nu se opresc în acest punct. În cazul profesorului, platformele devin un adevărat aliat, întrucât pot integra toate elementele necesare, creând un mediu mai prietenos. Astfel, putem avea, în același loc, materialele teoretice, activitățile necesare exersării, dar și evaluării, și, nu în ultimul rând, temele de casă ale studenților. De asemenea, accesul la materiale se poate realiza oricând și de oriunde, iar feedbackul e mai ușor de oferit.

Un alt avantaj este, mai ales în cazul limbajului specializat, furnizarea imaginilor. Unele platforme au atât o serie de imagini cu „personaje” care pot fi personalizate pentru a răspunde cerințelor cursului, cât și imagini cu „instrumente” pentru a preda/fixa elementele de vocabular.

Așa cum menționam anterior, studiile referitoare la platformele online sunt numeroase, însă noi vom aminti două dintre acestea, pe care le considerăm cele mai relevante și, poate, mai reprezentative.

Primul dintre acestea, *The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons,* redactat de Ibrahim Yildirim (2017) abordează problema gamificării printr-un experiment aplicat la 97 de studenți din anul doi de la Departamentul de Educație Matematică Elementară al unei universități de stat din sudul Turciei în 2014-2015. Grupul experimental a cuprins 49 de studenți, comparativ cu 48 de studenți din grupul de control. Conform rezultatelor cercetării, practicile de predare bazate pe gamificare au un impact pozitiv asupra randamentului studenților și a atitudinii acestora față de lecții.

În procesul de cercetare, cursul de 150 de minute a fost organizat astfel: 90 minute au fost alocate pentru învățarea față-în-față și 60 minute pentru învățarea la distanță. Practic, a fost utilizată o procedură de învățare mixtă, incluzând educația tradițională (60%) și cea la distanță (40%). În faza de învățământ la distanță, s-a optat pentru utilizarea platformei Moodle. Fiecare student și-a creat un cont, la fel ca în cazul altor platforme online, și s-a logat în sistem cu numele de utilizator și parola sa. Profesorii și-au creat și ei conturi, pentru a monitoriza progresul studenților. Materialele de curs au fost furnizate prin intermediul site-ului Moodle, pentru a crește gradul de pregătire și de implicare a studenților.

Pe lângă accesul ușor la materiale și punctele pentru rezolvarea temelor, adăugate evaluării finale, designul de „joc” al platformei, care oferea puncte XP (experiență), insigne, studenții au fost recompensați cu puncte de „realizare” pentru implicarea în activități în clasă și pe bloguri, ceea ce îi ținea în competiție și îndrepta experiența înspre *gaming*, mai mult decât înspre ideea de studiu.

Al doilea studiu, *Online Platforms Used for Teaching and Learning during the COVID-19 Era: The Case of LIS Students in Delta State University, Abraka*, realizat de Doris Emetarom Aduba și Okeoghene Mayowa-Adebara (2021) arată că platformele online, în special cele destinate comunicării facilitează procesul de predare, întrucât profesorii au fost mai „accesibili” pentru studenți, comunicând mai ușor prin intermediul instrumentelor virtuale.

2. Limbajul tehnic și de ce îl predăm

În ceea ce privește predarea, mai bine zis introducerea limbajului tehnic în cadrul orelor de limba română ca limbă străină din programul Erasmus, am pornit de la curiozitatea studenților de a ști cuvinte în limba română ce țin de domeniul lor. Menționăm că studenții noștri sunt de la Facultățile de Construcții, Autovehicule Rutiere, Mecanică și Mecatronică, dar și de la Inginerie Industrială, Robotică și Managementul Producției. În plus, unii dintre ei studiază la Facultatea de Automatică și Calculatoare. De asemenea, de-a lungul semestrelor, am avut câțiva cursanți și de la alte specializări, precum Arhitectură sau Inginerie Electrică.

Venind pentru un semestru sau un an în Cluj-Napoca, limba română nu este una dintre materiile de specialitate ale studenților Erasmus, însă aceștia aleg să o studieze, având câte două ore în fiecare săptămână. Numărul de ore fiind redus, este de la sine înțeles că la finalul cursului nu vor atinge un nivel ridicat de limba română, dar acest lucru nu le diminuează curiozitatea.

Astfel, deși teoriile didactice ne spun că limbajul specializat se introduce mai târziu, la nivelul B2 (CECRL 2003: 63), în cazul lor facem o excepție și abordăm elemente lexicale specializate mult mai devreme, pentru a le satisface curiozitatea. Acest lucru se realizează prin împletirea vocabularului de uz general cu elemente de lexic specializat.

Un exemplu concret ar fi atunci când predăm indicativul prezent. Pentru exersare, se pot insera și termeni precum *țiglă* și *acoperiș* (*Constructorul pune țiglă pe acoperiș*.).

Totuși, avem mereu în vedere că, pentru studenții noștri, limbajul specializat nu este esențial, punctul central rămânând comunicarea. De aceea, pentru a face orele cât mai atractive și interactive, recomandăm diversificarea activităților. Aici vin în sprijinul nostru platformele online, despre care vom discuta în partea a treia a lucrării, instrumente pe care nu ezităm să le utilizăm ori de câte ori avem oportunitatea (Simina-Suciu 2023).

3. Cum și ce platforme utilizăm

Cu toate că există nenumărate platforme care pot fi utilizate în procesul didactic, noi am selectat cinci dintre ele, cele pe care le-am considerat cele mai prietenoase cu utilizatorul și mai intuitive.

3.1. Quizziz

În acest sens, prima dintre acestea este bine-cunoscuta quizziz (www.quizziz.com). Motivul principal pentru a utiliza această platformă este acela că pot fi importate materialele din Google Classroom, fiind foarte utilă atât pentru predarea noilor elemente lexicale, cât și pentru verificări pe parcurs. În ceea ce privește lecțiile noastre, ni se pare de mare ajutor, întrucât se pot realiza desene (Fig. 1), lucru esențial, mai ales pentru studenții *Erasmus* a căror curiozitate în legătură cu limbajul specializat apare încă de la nivelul A1. Astfel, putem realiza un exercițiu de tipul *Desenați un triunghi,* prin care, nu doar exersăm elemente noi de vocabular, ci și introducem imperativul. Menționăm că, deși imperativul nu este specific nivelului A1 (Platon *et alli* 2023: 20), considerăm că, în cazul grupelor *Erasmus*, e mai important să introducem și să exersăm ceea ce le este lor mai util și în ordinea în care ei întâlnesc acele elemente lexico-gramaticale, decât să respectăm ad-literam plasarea pe nivel.

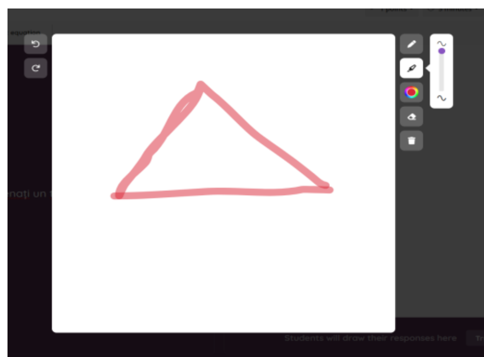


Fig. 1

Tot pe această platformă se pot încărca lecțiile sub formă de slide-uri la care studenții pot avea acces oricând pentru a studia.

3.2. Wordwall

A doua platformă des utilizată la cursurile noastre, nu doar în cadrul celor care vizează limbajul tehnic, ci și în cadrul celor de limbă română generală sau limbaj medical, este Wordwall (www.wordwall.com).

Ceea ce ne-a plăcut cel mai tare la această platformă a fost că ne oferă două tipuri de activități interactive (Fig. 2, Fig. 3 și Fig. 4), asocierea cuvintelor cu definițiile lor și rebus. Cele două activități se realizează contra cronometru, apărând, astfel, elementul de gamificare.

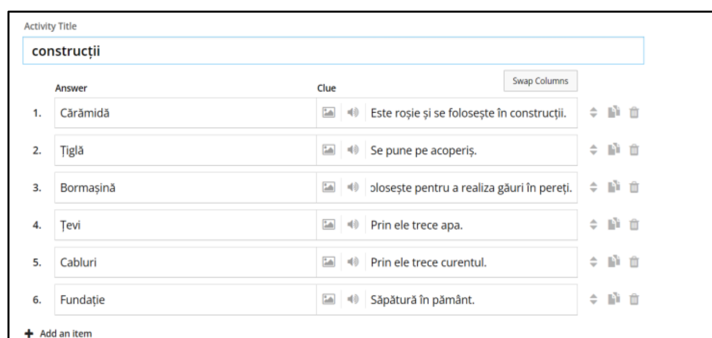
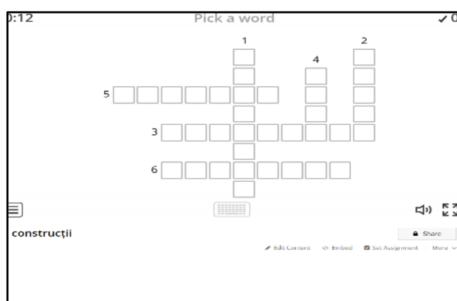


Fig. 2



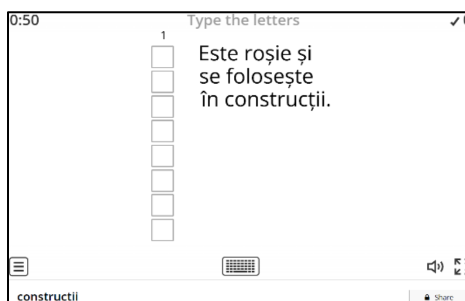


Fig. 3 **Fig. 4**

Elementul forte al aplicției Wordwall este că, în exercițiile de asociere, se pot insera și imagini în scopul de a ajuta studenții să rezolve mai repede sarcinile și pot auzi și pronunția cuvântului.

3.3. Pixton

A treia platformă de care dorim să amintim este Pixton (www.pixton.com), cel mai des utilizată pentru dezvoltarea competenței de comunicare și pentru integrarea limbajului specializat în comunicare.

Aici, se pot realiza dialoguri, jocuri de rol, folosind personajele personalizate oferite de platformă. Dezavantajul este că etapa de creare a personajelor alese este puțin cronofagă, astfel că recomandăm ca studenții să-și creioneze pionii înaintea începerii activității din timpul orelor de curs.

O sarcină pe care noi o propunem pentru a valorifica vocabularul este: *Realizați un dialog între un muncitor și un șef de echipă*, în care să folosiți cel puțin cinci lexeme ce aparțin limbajului tehnic (Fig. 5).

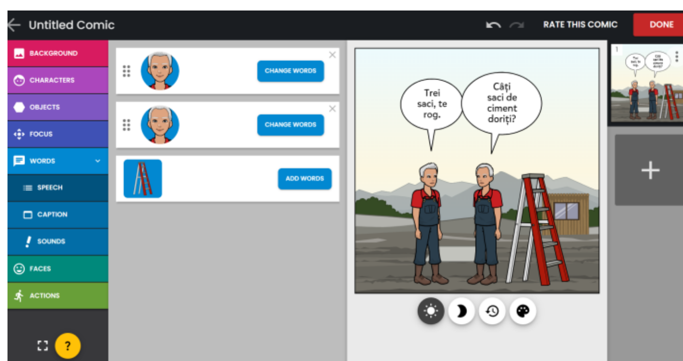


Fig. 5

O activitate de acest tip este foarte importantă pentru dezvoltarea competenței de comunicare, integrând limbaj tehnic cu scopul de a-l exersa și de a-l memora/a-l fixa.

3.4. Wordart

Platforma Wordart (www.wordart.com) oferă instrumentul ideal pentru a crea *nori de cuvinte*, dar și alte forme, în scopul de a introduce și de a verifica vocabularul. Aici, se poate crea o activitate de tipul *Grupați cuvintele din nor în două coloane: elemente de mecanică și elemente de construcții (*Fig.6).



Fig. 6

Pentru a completa acest exercițiu, după grupare, putem să le solicităm studenților să aleagă 4-5 cuvinte și să alcătuiască propoziții cu acestea sau să

realizeze un dialog în care să le integreze, la fel ca în activitățile realizate cu ajutorul platformei *Pixton*.

Un alt exercițiu folosind norul de cuvinte din Fig. 6 poate fi *Alegeți din nor cinci componente ale mașinilor și explicați ce înseamnă.*

3.5. Linoit

Ultima platformă despre care vom discuta este Linoit (www.linoit.com). Aceasta este o tablă virtuală ușor de utilizat, atât în cadrul orelor fizice, dar și al celor online, presupunând „lipirea" unor bilețele colorate ce conțin cuvinte.

Tabla este utilă pentru a crea o bancă de cuvinte (*Lucrați în grupuri! Scrieți câte cinci termeni specializați din domeniul construcțiilor),* dar și pentru a scrie noi câte un cuvânt, pentru ca studenții să îl explice, în cadrul unei activități de tip frontal (Fig.7).

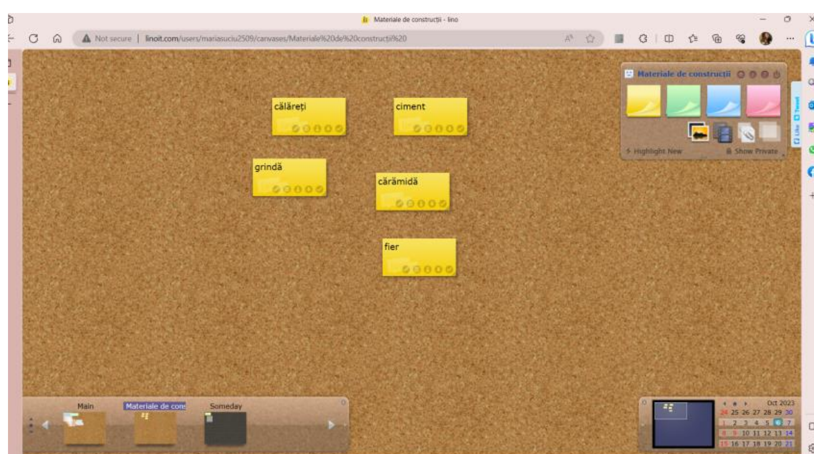


Fig. 7

4. Concluzii

În final, vrem să subliniem că platformele online nu sunt utilizate pentru a înlocui metode tradiționale sau pentru a elimina alte forme de evaluare, ci vin în sprijinul profesorului și a studentului cu scopul de a ușura procesul de predare-învățare și de a transforma orele într-unele atractive și relaxante, mai ales când miza este comunicarea într-o țară străină și nu examenele standardizate. În acest sens, punem accentul pe rolul esențial al platformelor – *gamificarea,* care îi atrage pe studenții noștri și îi provoacă să fie competitivi și să rezolve mai eficient exercițiile propuse de noi.

Considerăm că orele de curs nu trebuie să fie plictisitoare și că orice metodă care îi ajută pe studenți este binevenită, astfel că încurajăm utilizarea platformelor online, lucru care duce la rezultate favorabile.

Bibliografie

1. Aduba, Mayowa-Adebara 2021: Doris Emetarom Aduba, Okeoghene Mayowa-Adebara, *Online Platforms Used for Teaching and Learning during the COVID-19 Era: The Case of LIS Students in Delta State University, Abraka*, în „International Information & Library Review”, publicat online: https://doi.org/10.1080/10572317.2020.1869903, consultat în 25.05.2024.
2. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, predare, evaluare*, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice Strasbourg, traducere coordonată de George Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
3. Platon *et alli* 2023: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea mininală a limbii române A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2023.
4. Simina-Suciu 2023: Maria Simina-Suciu, *Utilizarea platformelor online pentru dezvoltarea competenței de comunicare în RLS,* în „Acta Technica Napocensis: Language for specific purposes”, vol. 23, 2023, nr. 2, p. 101-110.
5. Suciu 2019: Maria Suciu, *Jocurile ca strategie de predare a limbii române ca limbă străină,* în „Learning solutions in medical higher education – an interdisciplinary approach”, Iași, Editura Gr. T. Popa U.M.F., 2019, p. 468-478.
6. Yildirim 2017: Ibrahim Yildirim, *The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons*, în „Internet and Higher Education”, vol. 33, 2017, p. 86-92.

Aplicații

1. www.linoit.com
2. www.pixton.com
3. www.quizziz.com
4. www.wordart.com
5. www.wordwall.com

Evaluarea ca proces

Georgiana-Anamaria Sălăgean
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. *Evaluation as a process*. *Evaluarea ca proces.* Through the past years we all faced changes in the teaching-learning process. In this paper, we are going to focus on the evaluation of students. It is commonly known that the assessments are an integral part of the entire didactic process and that it has a great impact upon the desired behavior of the students. We intend to discuss about the evaluation as a process itself, to define it through different points of view and to delimit it from measurement and testing. We plan to establish the connection between evaluation and curriculum and demonstrate how a teacher can achieve all the objectives through interesting new means and tools.

Keywords: *evaluation, process, teaching tools, assessments, strategies, traditional evaluation, modern evaluation, techniques*

1. Fundament teoretic

Dacă ne gândim la întregul proces de educație, trebuie să luăm în considerare faptul că acesta include activități de predare, învățare și evaluare. Cele trei trebuie abordate într-un mod interactiv, ca o unitate (Chiș 2001: 24). Intenția noastră în cadrul acestei lucrări este de a defini conceptul de evaluare și de a prezenta diferite metode prin care aceasta poate fi realizată.

Potrivit lui Vasile Chiș, activitatea de predare, care revine profesorului, și activitatea de învățare, care revine elevului/studentului, se materializează în rezultatele obținute (Chiș 2001: 205). Autorul susține că există câteva constatări care susțin importanța evaluării. Acestea sunt: actul didactic implică niște obiective, iar performanțele elevilor/studenților arată dacă obiectivele au fost atinse cu succes; rezultatele permit profesorului să adapteze procesul didactic; evaluările reprezintă 40% din activitatea profesorilor (Chiș 2001: 205).

Cristian Stan și Adriana D. Manea afirmă că este foarte important ca profesorul să aibă cunoștințe teoretice și susținere pentru a crea mijloace adecvate prin care elevii/studenții să fie evaluați. Aceștia consideră că modernizarea efectivă a procesului de evaluare educațională presupune etape succesive. În ceea ce privește punctul de vedere al lui Cristian Stan, ar trebui luate în considerare următoarele patru niveluri interconectate: verificarea, măsurarea, cuantificarea și raționamentul (Stan 2005: 53-65). Evaluarea se referă la modalitățile eficiente de „colectare” a informațiilor referitoare la performanța rezultatelor școlare ale studenților (Stan, Manea 2015: 498).

Un mod bun de predare determină cele mai bune rezultate ale unei evaluări. Credem că este foarte important să poți preda corect, pentru a determina comportamentul dorit. Ambele trebuie să fie realizate într-un mod transparent și obiectiv. Potrivit Cristinei Vasile și Denisei Ene, evaluarea este o activitate didactică complexă care asigură evidențierea cunoștințelor cantitative și calitative. De asemenea, asigură mijloacele prin care se poate vedea valoarea, nivelul și performanțele unui elev/ale unui student la un moment dat. Evaluarea trebuie să aibă loc sistematic și poate fi fie parțială, fie sumativă sau finală (Vasile, Ene 2017: 76). Nu trebuie să uităm de faptul că orice evaluare trebuie să vină mână în mână cu oferirea de către profesor de soluții și modalități de îmbunătățire atât a procesului de predare, cât și a celui de învățare.

Miron Ionescu susține că în procesele de desfășurare a unei activități și de luare a deciziilor, evaluarea este o secvență obligatorie. Din punctul său de vedere, evaluarea este o funcție fundamentală a procesului educațional, deoarece nu există act educativ care să nu implice evaluarea, fie ea directă sau indirectă, sistematică sau nu (Ionescu 2007: 311). Nevoile elevilor/ale studenților și ale societății trebuie să fie conectate. Oamenii sunt solicitați de piață să posede abilități tehnice, să aibă minimum nivelurile B1-B2 în limba engleză sau în orice altă limbă care ar putea fi necesară, să știe să coopereze, să lucreze în echipă și așa mai departe. Toate cele menționate anterior pot și ar trebui să fie predate în școală. Profesorul trebuie să fie mentorul și cel care poate arăta calea prin care se poate obține succesul.

Există câteva întrebări foarte importante care apar cu privire la evaluare. În lucrarea lor, „Metodica și evaluarea pentru examenele de titularizare și definitivare în învățământ”, Cristina Vasile și Denisa Ene au discutat despre acestea și vom încerca să vă prezentăm câteva dintre răspunsurile lor. Vom discuta despre scopul fiecărei întrebări și vom trasa linii între acestea și răspunsuri.

În primul rând, autoarele întreabă „*De ce evaluăm?*”. Răspunsurile lor sunt următoarele:

1. să îmbunătățim performanțele elevilor/studenților; 2. să îmbunătățim instrumentele folosite în evaluare; 3. să îmbunătățim metodele, mijloacele și strategiile; 4. să realizăm o selecție; 5. să conștientizăm performanțele și progresul elevilor/al studenților; 6. să analizăm și să corectăm rezultatele; 7. să ajutăm elevii/studenții să se autoevalueze; 8. să identificăm dezavantajele unor metode și strategii; 9. să identificăm punctele forte și punctele slabe ale elevilor/ale studenților; 10. să ne adaptăm la nevoile și capacitățile elevilor/ale studenților (Vasile, Ene 2017: 77-78).

Credem cu tărie că, înainte de orice altceva, trebuie să cunoaștem scopul acțiunilor noastre. În ceea ce privește predarea, nu ar trebui să existe nicio activitate fără un scop vizibil, fără un rezultat relevant. Ca profesori, trebuie să furnizăm acest tip de informații elevilor/studenților și ceea ce vrem să spunem prin aceasta este că toți profesorii ar trebui să prezinte motivul

evaluării și, bineînțeles, mijloacele prin care aceasta va avea loc în fața elevilor/studenților lor.

O altă întrebare care apare este „*Ce evaluăm?*”. Iată răspunsurile oferite de către cele două autoare:

1. cunoștințele, atitudinile și aptitudinile, competențele; 2. capacitatea elevilor/studenților de a conecta ceea ce învață la școală cu viața reală; 3. realizarea obiectivelor; 4. curriculum-ul; 5. profesorul însuși; 6. progresul școlar; 7. organizarea și desfășurarea procesului de învățare; 8. comportamentul elevilor/ale studenților (Vasile, Ene 2017: 78).

Profesorii și elevii sau studenții trebuie să fie conștienți de competențele care sunt evaluate. În acest fel, cei din urmă vor fi capabili să se pregătească pentru evaluare. Această activitate de preevaluare ar trebui să reducă stresul și anxietatea pe care cei evaluați le resimt înainte de evaluare din motive multiple, cum ar fi necunoașterea informațiilor pe care ar trebui să le revizuiască, a obiectivelor evaluării sau a aptitudinilor pe care trebuie să le aibă.

În plus, înainte de evaluarea propriu-zisă, este important să ne întrebăm „*Cine sunt beneficiarii evaluării?*”. Cele două autoare aduc în atenție următoarele:

1. cei evaluați; 2. profesorii; 3. părinții; 4. școala; 5. directorul; 6. societatea (Vasile, Ene 2017: 78).

Considerăm că, înainte de orice evaluare, profesorul trebuie să stabilească exact cine sunt beneficiarii evaluării. În caz contrar, este posibil ca întregul proces să nu fie relevant sau conform așteptărilor.

O altă întrebare importantă este „*Pe cine evaluăm?*”. Răspunsurile la această întrebare pot fi:

1. un individ (elev/student); 2. un grup de elevi/studenți; 3. profesorul/ profesorii (autoevaluare); 4. membrii școlii (Vasile, Ene 2017: 78).

Este important să se determine grupul-țintă al evaluării pentru a se furniza metode și strategii relevante de evaluare. Profesorul trebuie să aibă o imagine clară a celor evaluați, astfel încât să poată pregăti elemente adecvate.

Există încă două întrebări foarte importante cu privire la când și cum va avea loc evaluarea. Pentru prima întrebare „*Când va avea loc evaluarea?*”, răspunsurile sunt foarte simple:

1. la începutul unui demers educațional;

2. în timpul procesului educațional;

3. la sfârșitul unei etape/activități/proces educațional (Vasile, Ene 2017: 78).

Considerăm că aceste etape de evaluare sunt foarte importante, deoarece este necesar ca profesorul să fie permanent conștient de progresul elevilor/al studenților. Acesta trebuie să își adapteze permanent metodele și strategiile la abilitățile și nevoile elevilor/ale studenților, iar pentru aceasta trebuie să existe

dovezi actualizate ale procesului didactic. Cealaltă întrebare este „*Cum evaluăm?*”, iar autoarele ne oferă câteva răspunsuri pertinente:

1. prin examinări curente; 2. prin examene; 3. prin teste; 4. prin mijloace verbale/scrise/practice; 5. prin studii de caz; 6. prin intermediul portofoliilor; 7. prin intermediul mapelor mentale; 8. prin proiecte (Vasile, Ene 2017: 78-79).

Există o mulțime de modalități prin care profesorul poate evalua progresul unui elev/student. Aceste modalități pot fi tradiționale (cum ar fi examenele, testele) sau moderne (cum ar fi portofoliile, proiectele). Vom discuta mai târziu diferențele dintre modalitățile tradiționale și cele moderne de evaluare. Considerăm că este important să alegem cu atenție mijloacele prin care elevii/studenții vor fi evaluați, deoarece există și alte lucruri care trebuie evaluate, altele decât doar unele informații specifice. Elevii/studenții sunt diferiți, iar unii dintre ei pot prefera scrisul în detrimentul vorbirii sau viceversa sau chiar unele sarcini mai practice. Noi, ca profesori, trebuie să luăm în considerare toate aceste aspecte.

2. Evaluare tradițională vs evaluare modernă

2.1. Strategii de evaluare

Metodele tradiționale de evaluare care includ scrisul, vorbitul și practica au încă o mare influență asupra creării evaluărilor. Totuși, didactica modernă și o mulțime de studii arată, așa cum observă autorii Pop Monica și Ștefan Monica, că metodele tradiționale de evaluare sunt limitate și că rezultatele școlare sunt o modalitate de a forța elevii/studenții să participe la o activitate didactică sistematică (Pop, Ștefan 2013: 2). Accentul cade pe volumul de cunoștințe și rareori pe abilități și capacități. Acest fapt, potrivit autorilor, descurajează dezvoltarea dezirabilă a elevilor/a studenților (Pop, Ștefan 2013: 2). Potrivit Cristinei Vasile și Denisei Ene, aceste strategii includ toate metodele și tehnicile care ar trebui utilizate în procesul didactic în diferite perioade de timp. Evaluarea poate fi: inițială, continuă sau finală (Vasile, Ene 2017: 114-115).

Evaluarea inițială trebuie făcută la începutul unui ciclu de învățare, al unui an școlar, al unui semestru ș.a.m.d. Obiectivul principal al acestui tip de evaluare este de a observa nivelul de cunoștințe al elevilor/al studenților la momentul respectiv (Vasile, Ene 2017: 115). Prin această evaluare, profesorul poate colecta dovezi care îl vor ajuta să stabilească unele strategii viitoare. Această strategie accentuează diferențele dintre indivizi (Vasile, Ene 2017: 116).

Evaluarea continuă este cea mai importantă dintre toate, deoarece verifică rezultatele și progresele realizate de către elevi/studenți în timpul procesului didactic. Acest tip de evaluare permite profesorului să revizuiască informațiile, să vadă unde au elevii/studenții probleme și să identifice soluții. Prin intermediul acesteia, profesorii pot preveni eșecul elevilor/al studenților (Vasile, Ene 2017: 115). Această strategie urmărește progresul elevului/al studentului în conformitate

cu obiectivele pedagogice și permite îmbunătățirea imediată (Vasile, Ene 2017: 116).

Evaluarea finală colectează rezultatele studenților și le compară cu obiectivele generale ale disciplinei. Acest tip de evaluare vine doar într-un moment târziu al procesului didactic, deci nu permite nicio îmbunătățire imediată. De cele mai multe ori, această evaluare este văzută ca fiind importantă de către elevi/studenți doar datorită notelor mari pe care și le doresc (Vasile, Ene 2017: 116). Această ultimă strategie este poate cea mai complexă, deoarece trebuie să ofere unele informații relevante cu privire la nivelul de cunoștințe al elevilor/ale studenților la sfârșitul unei etape (Vasile, Ene 2017: 116).

2.2. Metode de evaluare

Metodele complementare de evaluare sunt la fel de bune ca cele tradiționale, poate chiar mai bune. Potrivit Monicăi Pop și Monicăi Ștefan, metodele tradiționale evaluează doar anumite conținuturi/cunoștințe definite într-un timp limitat (Pop, Ștefan 2013: 2). Aceste metode moderne oferă diferite opțiuni privind evaluările și diferite instrumente care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți și a facilita întregul proces de evaluare. Prin aceste mijloace, profesorul poate observa dacă elevii/studenții sunt ușor distrași sau plictisiți de activitatea specifică și poate schimba instantaneu cursul lecției (Pop, Ștefan 2013: 2).

Unele activități metodice interesante sunt realizarea unei investigații, a unui proiect sau portofoliu sau chiar a unor hărți mentale. Acestea sunt evaluări care constituie un stimulent pentru tipul euristic de învățare. Strategiile alternative pot implica și lucrări scrise care pot fi revizuite, analize verbale, lucrul în echipă etc. (Pop, Ștefan 2013: 2). Elevii/studenții vor fi capabili să ofere răspunsuri elaborate și să nu le fie teamă să împărtășească o opinie. De asemenea, este important ca profesorul să realizeze continuu o conexiune între informațiile furnizate în timpul unei lecții și activitățile din viața de zi cu zi a elevilor/a studenților.

Potrivit Cristinei Vasile și Denisei Ene, cele mai frecvent utilizate metode de evaluare sunt: observarea comportamentului elevilor/al studenților, evaluarea orală, evaluarea scrisă, evaluarea practică (toate acestea pot fi catalogate drept tradiționale) și metode alternative: studiu de caz, fișă de activitate independentă, portofoliu, proiecte etc. (toate acestea pot fi catalogate drept moderne) (Vasile, Ene 2017: 117).

Observarea comportamentului elevului/studentului în timpul procesului de predare-învățare permite profesorului să revizuiască strategiile și conținutul prezentat astfel încât elevul/studentul să nu se simtă plictisit sau neinteresat de materie. De asemenea, prin acest tip de evaluare, profesorul poate verifica dacă elevii/studenții sunt capabili să aplice corect ceea ce au învățat (Vasile, Ene 2017: 117). Informațiile pe care le oferă un profesor trebuie întotdeauna

să fie puse într-un context și să fie conectate la viața reală și la nevoile elevilor/ale studenților.

În ceea ce privește evaluarea orală, profesorul ar trebui să ofere un subiect, întrebări structurate sau exerciții practice, iar elevul sau studentul ar trebui să fie capabil să răspundă la acestea. Acesta este un tip direct de evaluare, deoarece permite ambelor părți implicate în proces să revizuiască ceea ce au spus/răspuns anterior. De asemenea, această activitate îi oferă profesorului șansa de a interpreta răspunsurile, de a consolida cunoștințele celui evaluat sau de a-l conduce în direcția corectă (Vasile, Ene 2017: 119).

Evaluarea scrisă este utilizată mai ales pentru a verifica o cantitate mare de informații. Ea are avantajul de a colecta și verifica informații de la un număr mare de elevi/studenți în același timp. Această evaluare scrisă poate lua forma unui test, a unor lucrări de sinteză ș.a.m.d. Profesorul trebuie să-l ajute pe elev/student și să-i ofere anumite îndrumări (Vasile, Ene 2017: 120).

2.3. Tehnici de evaluare

Activitatea didactică și tehnicile de evaluare au fost dezvoltate pentru a oferi conexiuni relevante și eficiente între procesele de predare, învățare și evaluare. Acest lucru a fost obligatoriu pentru realizarea comportamentului dezirabil și a personalității autonome a elevului/a studentului (Pop, Ștefan 2013).

Tipurile de evaluări menționate anterior reprezintă tehnicile informale de evaluare. După cum putem vedea în lucrarea „Evaluare - între tradițional și modern”, modalitățile moderne sau alternative pot fi reprezentative pentru curriculum și pot fi, de asemenea, explicate profesorilor și elevilor/studenților pentru ca aceștia să le poată utiliza într-un mod adecvat. Ele sunt valide datorită preciziei și consecvenței cu care sunt aplicate. Procedurile alternative de evaluare îl ajută pe profesor să evalueze cantitativ și calitativ cunoștințele și abilitățile elevilor/ale studenților printr-o activitate de predare-învățare contextualizată (Pop, Ștefan 2013: 2). În ceea ce ne privește, tehnicile moderne îmbunătățesc procesul de evaluare. Aceste alternative la tehnicile tradiționale prezintă avantajul de a evalua rezultatele în legătură cu procesul de predare-învățare și, de asemenea, oferă mijloacele prin care profesorul poate observa realizarea capacităților și abilităților într-un interval stabilit anterior (Vasile, Ene 2017: 127).

În ceea ce privește studiul de caz, acesta este utilizat mai ales pentru a observa anumite fenomene, pentru a analiza și a oferi explicații acestor fenomene, pentru a le interpreta sau chiar pentru a argumenta asupra lor. Studiul de caz ca evaluare se realizează prin analiză și dezbatere (Vasile, Ene 2017: 127). Considerăm că acest tip de evaluare este foarte util pentru elevi/studenți, deoarece pot învăța cum să coopereze dacă este cazul, pot exersa vorbitul în public și își pot îmbunătăți scrisul și competențele oratorice în general.

Investigația este o altă tehnică modernă și poate fi atât o sursă de învățare, cât și un mijloc de evaluare. Prin acest tip de evaluare, elevii/studenții trebuie

să își îmbunătățească abilitățile în rezolvarea unei probleme teoretice sau practice pentru care trebuie să realizeze o investigație, să urmărească documentare, să observe anumite fenomene, să facă experimente etc. Elevul/studentul va acumula informații, va alege metodele de investigare, va crea ipoteze, va colecta date și își va încheia studiul (Vasile, Ene 2017: 127).

Proiectul este, de asemenea, util și reprezintă o tehnică modernă de evaluare. Prin intermediul acestuia, elevii/studenții își pot folosi cunoștințele în contexte diferite și noi, pot descoperi aspecte noi și le pot utiliza/integra în alte activități. De asemenea, ei vor fi evaluați pe baza muncii lor concrete, deoarece proiectul este ceva, nu despre ceva. Elevii/studenții vor fi nevoiți să desfășoare o muncă concretă, fapt care îi va intriga (Vasile, Ene 2017: 128).

Există, desigur, și alte tehnici, cum ar fi fișa personală de activitate, observarea curentă a comportamentului elevului/a studentului, portofoliul, autoevaluarea, interevaluarea și așa mai departe. Toate cele menționate sunt tehnici moderne de evaluare și au o mare relevanță asupra activității de predare-învățare. Din punctul nostru de vedere, un profesor ar trebui să combine metodele tradiționale și cele moderne, astfel încât elevii/studenții să nu intre într-o simplă rutină.

3. Concluzii

În cadrul acestei lucrări am încercat să prezentăm conceptul de evaluare și să stabilim metodele și tehnicile care sunt relevante pentru a finaliza cu succes procesul de evaluare. Considerăm că am reușit să facem acest lucru, ținând cont de faptul că lucrarea a fost în principal o prezentare generală a conceptului menționat mai sus. Am definit evaluarea din diferite puncte de vedere și am trasat principalele sale componente. De asemenea, am realizat o legătură între evaluare și curriculum și am stabilit mijloacele prin care elevii/studenții pot fi evaluați.

Credem că mai sunt multe cercetări care trebuie făcute, mai ales în zilele noastre, când tehnologia se dezvoltă foarte rapid și poate fi integrată cu ușurință în activitățile de predare-învățare. Acesta este momentul în care profesorii, elevii/studenții și părinții se obișnuiesc cu tehnologia și învață cum să o folosească în beneficiul lor.

Bibliografie

1. Chiș 2001: Vasile Chiș, *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2001.
2. Ionescu 2007: Miron Ionescu, *Instrucție și educație*, Arad, „Vasile Goldiș” University Press, 2007.
3. Pop, Ștefan 2013: Monica M. Pop, Monica Ștefan, *Evaluarea – între tradițional și modern*, în „Educație și cultură”, CCD Mureș, mai, No. 8, 2013.

4. Stan 2005: Cristian Stan, *Twisted elements in self evaluation and in didactic evaluation*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", „Psychologia -Pedagogia", Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2005, p. 53-65.
5. Stan, Manea 2015: Cristian Stan, Adriana D. Manea, *The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results*, în „Procedia - Social and Behavioral Sciences 209", International conference „Education, Reflection, Development", ERD 2015, 3-4 July 2015, Cluj-Napoca, 2015, p. 497-502.



ISSN: 2734-8261
ISSN-L: 2734-8261